Niveau(x) d'enseignement: 8 Numéro EDUQ : 8970122
Centre d'intérêt: 773

Bilan du secteur de l'éducation: Sommaire / préparé par le Comité directeur de l'étude sectorielle en éducation, Conseil des universités.
-- [Québec] : Le Conseil, 1986
v, 94 p. : ill. ; 28 cm.

Code: 2301-0042 ; 68-867-0520

ISBN 2-550-16665-5

ISBN 2-550-16672-8

Vedette(s)-secondaire(s): Québec (Province). Conseil des universités. Comité directeur de l'étude sectorielle en éducation

Descripteur(s): Sciences de l'éducation * Formation des enseignants * Programme d'études * Clientèle * Marché du travail * Etudiant-maître * Financement * Recherche en éducation * Historique * Statistiques * Universitaire (Ordre d'enseignement)

Ce bilan est la première étape d'une opération menée par le Conseil des universités et dont l'objectif est de préparer un cadre de développement du secteur des sciences de l'éducation afin d'amener le réseau universitaire québécois à s'acquitter plus efficacement et plus complètement de sa mission d'enseignement de recherche et de service à la collectivité. Cette première étape se limite à une présentation plutôt factuelle de la situation en regard du contexte québécois. Le présent document résume les résultats des travaux sur les programmes de formation, les clientèles, les besoins de diplômés en éducation, les ressources humaines et financières et la recherche. Il présente ensuite un historique du secteur de l'éducation dans les universités avant et après l'intégration de la formation des maîtres.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8970123, 8970125, 8970127, 8970124, 8970126, 8970128

EDUQ
8970122

BILAN DU SECTEUR DE L'ÉDUCATION

Sommaire

Québec

EDUQ
8970122

BILAN DU SECTEUR DE L'ÉDUCATION

SOMMAIRE

Préparé par
Le Comité directeur de l'étude
sectorielle en éducation

Conseil des universités
septembre 1986

BILAN DU SECTEUR DE L'ÉDUCATION

SOMMAIRE

Code 2301-0042

Préparé par
Le Comité directeur de l'étude
sectorielle en éducation

Conseil des universités
septembre 1986

ISBN: 2-550-16665-5 (Edition complète)
ISBN: 2-550-16672-8 (Vol. 1)

Le Bilan du secteur de l'éducation se compose de 5 volets, chacun présenté dans un document distinct. Un résumé de chacun des volets est présenté dans un Sommaire qui inclut un bref historique de la formation des maîtres.

Sommaire

Volet 1: Les programmes de formation (1)

Volet 2: Les clientèles

Volet 3: Les besoins de diplômés en éducation

Volet 4: Les ressources humaines et financières

Volet 5: La recherche

---

(1) Les annexes du volet 1 (volume II) sont disponibles sur demande.

COMITÉ DIRECTEUR DE L'ÉTUDE SECTORIELLE EN ÉDUCATION

Président:

M. Guy Provost
Vice-doyen exécutif,
Faculté des sciences de l'éducation,
Université Laval

Membres:

M. Maurice Boisvert
Consultant, Conseil des universités

M. Bernard Bonin
Président, Comité des programmes,
Conseil des universités

M. Gilles Bonneau
Professeur, UQAC

M. Manuel Crespo
Professeur, Université de Montréal

M. Eigil Pedersen
Professeur, Université McGill

Mme Madeleine Perron
Secrétaire générale, Conseil des universités

ÉQUIPE DE RECHERCHE DU CONSEIL DES UNIVERSITÉS

Coordination et rédaction: Mme Madeleine Perron

Recherche et rédaction: M. Robert Ayotte
M. Paul Lewis

Secrétariat: Mme Lucie Boisvert
Mme Noëlla L. Paradis

TABLE DES MATIÈRES

Page

1. Introduction..... 1

1.1 Avant-propos..... 1
1.2 Le mandat..... 1
1.3 Le champ à l'étude..... 2
1.4 La démarche suivie..... 4

1.4.1 Le bilan du secteur de l'éducation..... 4
1.4.2 Les sources de données..... 5

1.5 Les limites..... 6

1.5.1 Les unités administratives du secteur de l'éducation.... 7
1.5.2 La qualité des données..... 7

1.6 La réalisation du bilan du secteur de l'éducation..... 8

2. Sommaire du volet: Les programmes de formation..... 10

2.1 Types de programmes..... 10
2.2 Rattachement administratif des programmes..... 11
2.3 Typologie et répartition des programmes..... 12
2.4 Conditions d'admission aux programmes..... 13
2.5 Régimes d'étude..... 14
2.6 Structure des programmes..... 15

3. Sommaire du volet: Les clientèles..... 19

3.1 Inscriptions..... 19
3.2 Caractéristiques de la clientèle..... 20
3.3 Diplômés..... 21
3.4 Champs de spécialisation..... 22
3.5 Fréquentation des programmes et des cours..... 22

3.5.1 Inscriptions aux programmes de 1er cycle.....22
3.5.2 Fréquentation des cours de 1er cycle..... 23
3.5.3 Inscriptions aux programmes des cycles supérieurs..... 24

4. Sommaire du volet: Les besoins de diplômés en éducation..... 28

4.1 L'organisation de l'accès à l'enseignement..... 28
4.2 Les perspectives d'emploi des diplômés en éducation..... 28

4.2.1 La situation d'emploi des diplômés..... 28
4.2.2 L'embauche des nouveaux enseignants au cours des dernières années..... 29
4.2.3 L'embauche de chercheurs en éducation..... 30

Page

4.3 Des besoins d'enseignants spécialisés..... 30

4.3.1 L'impact de la formation initiale sur ces pénuries..... 31
4.3.2 L'impact du perfectionnement sur les pénuries..... 31
4.3.3 Conclusion..... 32

5. Sommaire du volet: Les ressources humaines et financières..... 38

5.1 Les professeurs réguliers..... 38
5.2 Les ratios étudiants/professeur..... 38
5.3 Les chargés de cours..... 39
5.4 Les caractéristiques des professeurs des facultés et départements d'éducation..... 39
5.5 Les professeurs des facultés et départements d'éducation et la recherche..... 41
5.6 Les publications et communications des professeurs des facultés et départements d'éducation..... 42
5.7 Les professeurs des autres facultés et départements..... 43
5.8 Les ressources financières..... 43

6. Sommaire du volet: La recherche..... 49

6.1 L'organisation de la recherche en éducation au Québec..... 49
6.2 L'activité de recherche en éducation..... 50
6.3 Les sources de financement de la recherche..... 50
6.4 Les dépenses de recherche dans les universités du Québec..... 51
6.5 Résultats et retombées..... 53
6.6 Conclusion..... 54

7. Historique du secteur de l'éducation dans les universités avant et après l'intégration de la formation des maîtres..... 60

7.1 La formation des maîtres avant son intégration exclusive aux universités..... 60

7.1.1 Les types d'institutions de formation des maîtres..... 60
7.1.2 Les trois systèmes de la formation des maîtres..... 66
7.1.3 Caractéristiques de la formation des maîtres durant la période précédant l'intégration de la formation des maîtres à l'université..... 67

7.2 Mandat confié aux universités dans le domaine de la formation des maîtres..... 69

7.2.1 Recommandations du Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement..... 69
7.2.2 Règlement numéro 4 relatif au permis et au brevet d'enseignement..... 72

Page

7.3 Intégration des écoles normales aux universités..... 74
7.4 Comment les universités ont interprété leur mandat..... 78

7.4.1 En se démarquant du modèle de l'école normale..... 78
7.4.2 En interprétant son mandat en fonction des grandes missions de l'université..... 79
7.4.3 En fonction de l'évolution culturelle et sociale du Québec..... 83
7.4.4 Différences dans l'interprétation du mandat..... 85

7.5 Institutionnalisation du mandat de la formation des maîtres.... 87

7.5.1 Les structures..... 87

7.6 Conclusion..... 94

1. INTRODUCTION

1.1 Avant-propos

Il y a 4 ans, le Conseil des universités décidait de procéder à l'étude systématique des principaux secteurs d'études et de recherche des universités québécoises. Les raisons pour entreprendre une telle opération évoquaient tant la situation difficile créée par les compressions budgétaires que l'importance de se donner des instruments pour développer des plans d'action qui tiennent compte d'une vision de l'ensemble du réseau.

Après avoir effectué une première étude, celle du secteur de l'ingénierie, il fut décidé à l'automne 1983 de procéder à celle de l'éducation. Un comité a donc été mis sur pied pour réaliser celle-ci en tenant compte des caractéristiques et des particularités de ce secteur.

1.2 Le mandat

Le mandat remis au comité lui donnait comme objectif de préparer un cadre de développement du secteur de l'éducation qui amènerait le réseau universitaire québécois à s'acquitter encore plus efficacement et plus complètement de ses missions d'enseignement, de recherche et de service à la collectivité. Il lui était demandé d'examiner de manière spécifique les mesures susceptibles d'améliorer:

- la qualité des activités et des programmes;
- l'accès aux programmes et aux activités;
- la diversité et la complémentarité de ces programmes et de ces activités;
- l'efficacité et l'utilisation des ressources;
- l'articulation avec les autres niveaux d'enseignement;
- l'articulation avec les besoins sociaux.

Dans un premier temps, le comité a interprété son mandat en centrant ses travaux autour des 5 grands volets suivants: les programmes de formation, les clientèles, les besoins de diplômés en éducation, les ressources humaines et financières et finalement la recherche.

Le document que vous avez présentement en main est le résultat de la première étape des travaux du comité. Ce "Bilan du secteur de l'éducation" présente donc un tableau général des principaux éléments pertinents au secteur à l'étude. Il se limite à une présentation plutôt factuelle de la situation en regard de l'ensemble du contexte québécois.

La prochaine étape en sera une davantage d'analyse et de prospectives. A partir des données du bilan et des consultations qui seront menées auprès des universités et de différents experts, le comité préparera un rapport sur les problèmes et solutions envisagées. Ce rapport devrait être soumis au Conseil des universités au printemps de 1987.

1.3 Le champ à l'étude

Le secteur de l'éducation est vaste et diversifié. Il n'existe aucune définition universelle de ce secteur. Aussi, afin de délimiter le champ à l'étude, le comité a choisi une définition opérationnelle du secteur de l'éducation, en fonction des programmes offerts par les universités.

Trois critères ont servi à identifier les programmes du secteur de l'éducation:

- le rattachement administratif aux facultés et départements d'éducation;
- la formation des personnels de l'enseignement;

- la certification des programmes de formation de maîtres.

La liste des programmes du secteur de l'éducation a été constituée en 4 étapes. Premièrement, on a considéré comme faisant partie du secteur de l'éducation tous les programmes offerts par les facultés et départements d'éducation, quel que soit le champ de spécialisation.

Les facultés et départements d'éducation ne couvrent pas partout les mêmes champs: l'éducation physique relève de la faculté d'éducation dans 2 universités seulement alors qu'il n'y a qu'à Montréal où la psychoéducation n'est pas rattachée à une faculté ou département d'éducation. On a donc, dans un deuxième temps, inclus tous les programmes d'éducation physique et de psychoéducation qui n'étaient pas rattachés aux facultés et départements d'éducation.

Dans un troisième temps, nous avons inclus dans le secteur de l'éducation, tous les programmes de formation ou de perfectionnement de maîtres, offerts en dehors des facultés et départements d'éducation, par exemple dans les facultés d'éducation permanente ou dans les facultés d'arts ou de sciences.

Finalement, le comité a aussi considéré comme relevant du secteur de l'éducation tous les programmes de formation de maîtres, approuvés par le MEQ, et non déjà couverts par les 3 premières catégories.

Cette définition du secteur de l'éducation n'était cependant pas utilisable dans tous les cas. Ainsi, pour l'analyse des ressources et de la recherche, il a fallu limiter l'analyse à certaines unités administratives, soit les facultés et départements d'éducation, soit les unités administratives d'éducation.

1.4 La démarche suivie

1.4.1 Le bilan du secteur de l'éducation

Le bilan du secteur de l'éducation a été réalisé en 5 volets distincts:

- volet 1: Les programmes de formation
- volet 2: Les clientèles
- volet 3: Les besoins de diplômés en éducation
- volet 4: Les ressources humaines et financières
- volet 5: La recherche

Chacun de ces volets fait l'objet d'un document détaillé (1). On trouvera un résumé à partir de la section 2 du présent document de chacun des volets.

L'ordre de présentation des 5 volets correspond, dans l'ensemble, à l'ordre de rédaction suivi par le comité. Le volet 1, relatif aux programmes de formation, est le document de base pour comprendre les autres documents, en ce sens qu'il contient la liste des programmes retenus dans le cadre de l'étude sectorielle en éducation; le volet 1 contient aussi de nombreux détails sur la démarche suivie.

Chacun des 5 volets a cependant été rédigé de façon à pouvoir être lu de façon indépendante.

(1) Les documents sont publiés séparément.

1.4.2 Les sources de données

Le bilan du secteur de l'éducation puise à de nombreuses sources de données déjà disponibles. Pour la plupart, les données utilisées proviennent du ministère de l'Éducation ou du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science; certaines proviennent du gouvernement fédéral ou encore des universités.

Toutefois, dès le début des travaux, il a été décidé de procéder à des enquêtes auprès des universités et de leurs professeurs. Deux raisons sont à l'origine de cette décision: premièrement, les données disponibles ne permettaient pas toujours les mesures voulues; deuxièmement, la complexité du secteur de l'éducation - surtout son éparpillement dans de nombreuses unités administratives - rendait nécessaire la génération de données propres, compatibles avec la définition retenue du secteur de l'éducation.

En pratique, le comité a procédé à 3 enquêtes; ces enquêtes portaient sur:

- les clientèles des programmes du secteur de l'éducation depuis 10 ans (nouvelles inscriptions, inscriptions, diplomation, répartition selon le sexe, abandons, admissions);

- les ressources humaines et financières du secteur de l'éducation;

- les caractéristiques du corps professoral du secteur de l'éducation.

Les 2 premiers questionnaires ont été envoyés aux vice-recteurs à l'enseignement et à la recherche, alors que le dernier a été rempli par les professeurs eux-mêmes.

Dans le cas des clientèles, nous avons, dans presque tous les tableaux, retenu les données qui concernaient l'ensemble du secteur de l'éducation, alors que dans les 2 autres cas - les ressources et les caractéristiques du corps professoral -, on a plutôt insisté sur les facultés et départements d'éducation ou encore les unités administratives d'éducation.

La plupart des données concernent soit l'année 1983-84, soit les périodes 1979-80 à 1983-84 ou 1973-74 à 1983-84. L'année 1983-84 apparaît être, pour plusieurs phénomènes, une mesure satisfaisante de la situation actuelle. Dans certains cas, des données plus récentes ont été ajoutées, lorsqu'elles étaient disponibles, ou encore lorsque la situation avait évolué depuis 1983-84, différemment de ce que les données, jusqu'à cette date, laissaient supposer.

1.5 Les limites

Le bilan ne traite en rien des principales conceptions de l'éducation et de la formation des maîtres. Aucune analyse des modèles émergeant des différentes pratiques utilisées dans les universités n'a été effectuée, cet aspect ayant déjà fait l'objet par ailleurs de rapports publiés antérieurement par différents organismes. La perspective du comité est toujours demeurée dans le cadre des activités et de la mission des universités.

Le bilan, et le rapport qui suivra, ne porteront donc que sur des volets quantitatifs et qualitatifs des différentes dimensions que le secteur de l'éducation représente dans le réseau des universités.

1.5.1 Les unités administratives du secteur de l'éducation

La définition retenue pour le secteur de l'éducation permet de distinguer 2 catégories d'unités administratives:

- les facultés et départements d'éducation;
- les autres facultés et départements.

Les facultés et départements d'éducation sont les suivants:

- Laval: Faculté des sciences de l'éducation;
- Montréal: Faculté des sciences de l'éducation;
- Sherbrooke: Faculté d'éducation;
- UQ:
  - départements des sciences de l'éducation dans les 6 constituantes (UQAM, UQTR, UQAC, UQAR, UQAH, UQAT);
  - INRS-Éducation(1);
- McGill: Faculty of Education;
- Concordia: Department of Education;
- Bishop's: School of Education.

1.5.2 La qualité des données

Dans l'ensemble, les données présentées dans le bilan du secteur de l'éducation sont satisfaisantes sur le plan de la validité. Les différentes sources de données se confirment, règle générale, même si des différences peuvent être observées, pour toutes sortes de raisons: dates de collecte, définition du secteur, méthodes de collecte, etc. Aussi, permettent-elles de dégager un portrait assez précis du secteur de l'éducation dans les universités du Québec.

(1) Étant donné la disparition récente de l'INRS-Éducation, cette institution ne sera prise en considération que dans le volet 5, La Recherche.

1.6 La réalisation du bilan du secteur de l'éducation

Afin de mener à bien l'étude du secteur de l'éducation, un comité directeur et une équipe de recherche ont été mis sur pied à l'automne 1983. La composition du comité et de l'équipe est la suivante:

Comité directeur de l'étude sectorielle en éducation(1)
(au 29 août 1986)

Président:	M. Guy Provost(2) Vice-doyen exécutif, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval
Membres:	M. Maurice Boisvert Consultant, Conseil des universités
	M. Bernard Bonin Président, Comité des programmes, Conseil des universités
	M. Gilles Bonneau(2) Professeur, UQAC
	M. Manuel Crespo Professeur, Université de Montréal
	M. Eigil Pedersen Professeur, Université McGill
	Mme Madeleine Perron(2) Secrétaire générale, Conseil des universités

(1) Ont quitté en cours de mandat: monsieur Gérard Scallon, président jusqu'en juillet 1984; monsieur Godefroy-M. Cardinal, membre jusqu'en juillet 1984; monsieur Jacques L'Écuyer, membre jusqu'en décembre 1984; madame Mireille Levesque, secrétaire et coordonnatrice jusqu'en juin 1985; madame Christiane Quérido, membre jusqu'en juillet 1984; monsieur Norman Ryan, membre de décembre 1984 à février 1986.

(2) Début du mandat: décembre 1984.

Équipe de recherche(1)

Coordination:	Mme Madeleine Perron
Recherche et rédaction:	M. Robert Ayotte (recherche en éducation, historique, développement)
	M. Jean-Claude Bousquet (recherche en éducation
	M. Paul Lewis (besoins, clientèles, ressources humaines et financières, recherche en éducation)
Informatique:	M. Jean Thomassin
Documentation:	Mme Michèle Lavoie
Secrétariat:	Mme Lucie Boisvert
	Mme Noëlla L. Paradis
	Mme Manon Desjardins

(1) Jusqu'en juin 1985, la coordination de l'étude était assumée par madame Mireille Levesque. Cette dernière a rédigé la version de base de l'analyse des programmes de formation en éducation, en collaboration avec madame Manon Larouche. Ont aussi travaillé sur diverses parties de l'étude: monsieur Normand Hurley, monsieur Patrick Masse, monsieur Daniel Dubois, madame Élizabeth Houde, madame Françoise Vekeman, madame Michèle Lafrance et madame Julie Maheux.

2. SOMMAIRE DU VOLET: LES PROGRAMMES DE FORMATION

2.1 Types de programmes

Dans le secteur de l'éducation, en 1983-1984, on a relevé 392 programmes (1) répartis dans 12 établissements, dont 70% sont concentrés au 1er cycle. On est passé de 279 programmes en 1973-1974 à 370 en 1978-1979 et à 392 en 1983-1984, soit une augmentation de 40,5% en 10 ans. L'augmentation rapide des programmes a caractérisé la période 1973-1978; par la suite, leur nombre s'est à peu près stabilisé.

En 1983-1984, les programmes en éducation offerts par les universités sont répartis de la manière suivante: 112 certificats de 1er cycle, (28,6%), 162 baccalauréats (41,3%), 10 certificats de 2e cycle (2,6%), 50 maîtrises de type professionnel (12,8%), 38 maîtrises de type recherche (9,7%), 20 doctorats (5,1%).

Le nombre des certificats du premier cycle a doublé au cours de la dernière décennie alors que le nombre de programmes de baccalauréat est demeuré relativement stable. Au second cycle, les maîtrises de type professionnel ont plus que doublé, passant de 23 à 50, alors que les maîtrises de type recherche ont également connu une hausse appréciable, passant de 22 à 38; le nombre de certificats de 2e cycle est demeuré relativement sta-

(1) Ce nombre ne correspond pas aux données officielles des universités; comme les universités ne découpent pas les programmes de la même façon, le comité a dû recourir à la notion d'unité d'équivalence de programme, pour identifier les programmes du secteur de l'éducation.

ble: 8 en 1973-74, 10 en 1983-84. Au 3e cycle, le nombre de doctorats a également plus que doublé, passant de 8 à 20 au cours des dix dernières années.

En 1983-1984, les universités McGill, de Montréal et Laval sont celles qui ont le plus de certificats de 1er cycle. Aux 2e et 3e cycles, ce sont l'Université de Montréal et l'Université Laval qui ont le plus grand nombre de programmes.

En 1983-1984, 226 programmes sont accrédités par le ministère de l'Éducation, soit 58% de l'ensemble des programmes. Il s'agit quasi exclusivement de programmes de 1er cycle dont 61% des certificats et 90% des baccalauréats sont accrédités. Sur un total de 274 programmes de 1er cycle, 78% d'entre eux sont accrédités et relèvent tous du champ de la formation des maîtres. Par ailleurs, 50% de ces programmes sont offerts par l'Université du Québec.

Les programmes accrédités des universités peuvent conduire à l'obtention de 72 permis différents. Au premier cycle, les programmes préparant à l'enseignement des diverses disciplines dans les écoles secondaires représentent 49% des programmes accrédités.

2.2 Rattachement administratif des programmes

87% des programmes des 2e et 3e cycles relèvent des facultés et départements d'éducation. La situation est toutefois fort différente au 1er cycle puisque 67% des certificats et à peine 33% des baccalauréats relèvent de ces mêmes facultés et départements. Cette observation se confirme lorsque nous examinons les banques de cours de chaque université. En 1983-1984, en effet, 82% des cours en éducation des 2e et 3e cycles sont rat-

tachés aux départements et facultés d'éducation alors que ce n'est le cas que pour 29% des cours du ler cycle. Un tel phénomène est dû au modèle qui prévaut pour la formation des spécialistes et celle des maîtres du secondaire, puisque la formation disciplinaire (mathématiques, histoire, etc.) ne relève pas des facultés et départements d'éducation.

En ce qui concerne le rattachement administratif des programmes de ler cycle, la situation varie considérablement d'un établissement à un autre. Ainsi, par exemple, à l'Université McGill, la faculté d'éducation assume la responsabilité administrative de tous les programmes reliés au secteur de l'éducation alors que, à l'Université de Montréal, la faculté des sciences de l'éducation ne contrôle que 13% des programmes de baccalauréat en éducation dispensés par l'institution.

Seulement 45% des programmes accrédités de ler cycle relèvent des facultés et départements d'éducation et la distribution varie également beaucoup d'une université à une autre.

2.3 Typologie et répartition des programmes

L'enseignement, considéré autant comme formation professionnelle que comme champ de connaissance et de spécialisation, se taille la plus grosse part dans l'ensemble des programmes: 86% au ler cycle et près de 40% aux 2e et 3e cycles. Au premier cycle, ces programmes préparent surtout les futurs maîtres à la pratique de l'enseignement; ils sont également fréquentés par les maîtres en exercice qui désirent se perfectionner. Aux 2e et 3e cycles, 20% des programmes sont des maîtrises de type professionnel en enseignement.

Entre 1973-1974 et 1983-1984, on observe une diminution relative de l'importance du champ de la formation des maîtres au ler cycle, au profit de tous les autres champs de pratique, bien que le nombre réel de programmes de formation des maîtres ait augmenté de 19%. L'augmentation proportionnelle des programmes s'est particulièrement fait sentir en administration scolaire, en psychoéducation et en andragogie, où le nombre de programmes a plus que doublé.

72% des programmes de ler cycle préparent à l'enseignement d'une discipline particulière alors que les autres assurent une formation plus générale en pédagogie.

Aux 2e et 3e cycles, on observe une baisse relative de l'importance des champs de l'enseignement, de l'administration scolaire et de l'andragogie, bien que le nombre de programmes ait presque doublé. Une augmentation des programmes se produit dans tous les champs de spécialisation des 2e et 3e cycles, sauf en éducation comparée, et est particulièrement marquée en mesure et évaluation, en fondements de l'éducation et en activité physique.

2.4 Conditions d'admission aux programmes

Pour les certificats de ler cycle, on exige généralement en matière de scolarité, un diplôme d'études collégiales (D.E.C.), ou l'équivalent. Cette condition minimale est toutefois souvent complétée par d'autres obligations. Dans le cas de 16 programmes, par exemple, un diplôme universitaire de ler cycle est requis; par ailleurs, 57% des certificats de ler cycle exigent de l'expérience dans le domaine de l'éducation. Les certificats de 2e cycle exigent tous, sans exception, une formation du niveau du baccalauréat et 40% requièrent, de plus, un permis d'enseigner ou une expérience dans le domaine de l'éducation.

On peut conclure que plus de la moitié des programmes de certificats s'adressent à des gens ayant déjà acquis une expérience de travail dans le système scolaire. Ces programmes s'inscriraient donc dans le cadre de projets de perfectionnement.

Les programmes de baccalauréat sont presque exclusivement offerts dans le cadre de la formation initiale des maîtres; 15% d'entre eux requièrent des examens d'admission ou entrevues, en sus du D.E.C. Tous les programmes de maîtrise exigent au moins des études de 1er cycle; 44% des maîtrises de type professionnel et 24% des maîtrises de type recherche requièrent, en outre, un permis d'enseigner ou de l'expérience en éducation. Quant aux programmes de 3e cycle, la seule exigence consiste en la détention d'un diplôme de maîtrise, sauf pour deux programmes qui imposent, en plus, une entrevue ou la passation d'un test.

Dans l'ensemble des programmes du secteur de l'éducation, environ 30% d'entre eux ont des exigences d'admission supplémentaires à celles relatives à la scolarité. Seulement 8% des programmes limitent le nombre d'étudiants admis.

2.5 Régimes d'études

Les deux tiers des programmes peuvent être suivis à temps plein ou à temps partiel. Les programmes de 1er cycle exigent davantage l'inscription à temps complet pour la durée des programmes.

2.6 Structure des programmes

Les certificats et diplômes de 1er cycle comportent habituellement 30 crédits, à l'exception de 3 programmes de McGill.

Les programmes de baccalauréat comptent généralement 90 crédits, sauf 3 programmes (Sherbrooke, Laval et Montréal). Au baccalauréat, les cours et les stages obligatoires sont nettement plus nombreux que les cours optionnels. 13% des programmes de baccalauréat n'offrent aucun cours libre; la majorité, toutefois, offre entre 3 et 12 crédits au choix. Les deux tiers des programmes prévoient entre 6 et 9 crédits de stages, mais 12 programmes n'en offrent aucun.

Le nombre de crédits pour les certificats de 2e cycle varie entre 30 et 45. La répartition des cours obligatoires et optionnels varie beaucoup d'un programme à l'autre.

Les programmes de maîtrise de type professionnel comptent généralement 45 crédits, mais certains en comptent 48, 60 et jusqu'à 90. Seulement 6 programmes ne comportent aucun crédit obligatoire; à l'opposé, sept n'offrent aucun crédit optionnel. 28% des programmes comprennent des stages pouvant représenter jusqu'à 24 crédits.

Les programmes de maîtrise de recherche comptent généralement 45 crédits et les activités reliées au travail de recherche totalisent entre 18 et 30 crédits. Les cours obligatoires occupent une place relativement modeste, 15 programmes n'en comprenant même aucun.

Les programmes de doctorat, sauf deux, comptent 90 crédits. Les activités de ces programmes sont surtout consacrées à la thèse; les cours occupent donc une place limitée (21 crédits ou moins), à l'exception des programmes des universités anglophones.

Graphique 1

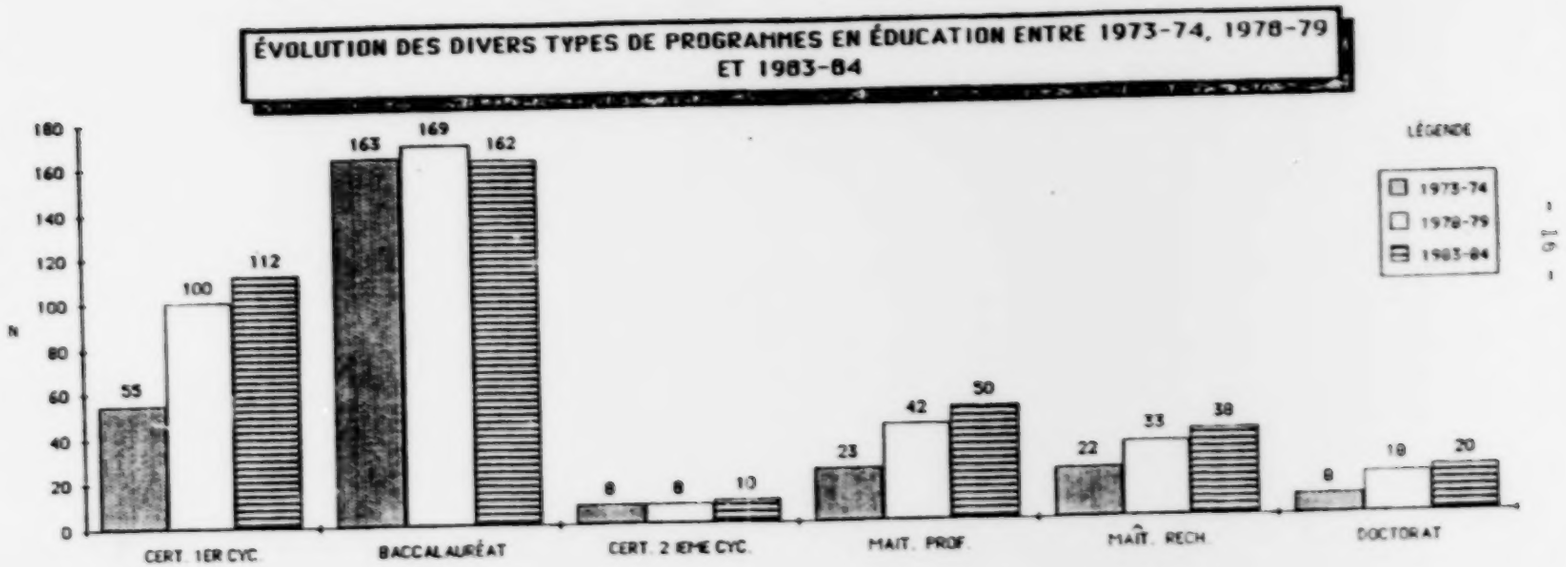

ÉVOLUTION DES DIVERS TYPES DE PROGRAMMES EN ÉDUCATION ENTRE 1973-74, 1978-79 ET 1983-84
LÉGENDE
1973-74
1978-79
1983-84
N
180
160
140
120
100
80
60
40
20
0
55
100
112
163
169
162
8
8
10
23
42
50
22
33
38
8
18
20
CERT. 1ER CYC.
BACCALAURÉAT
CERT. 2 IÈME CYC.
MAÎT. PROF.
MAÎT. RECH.
DOCTORAT

Tableau 1

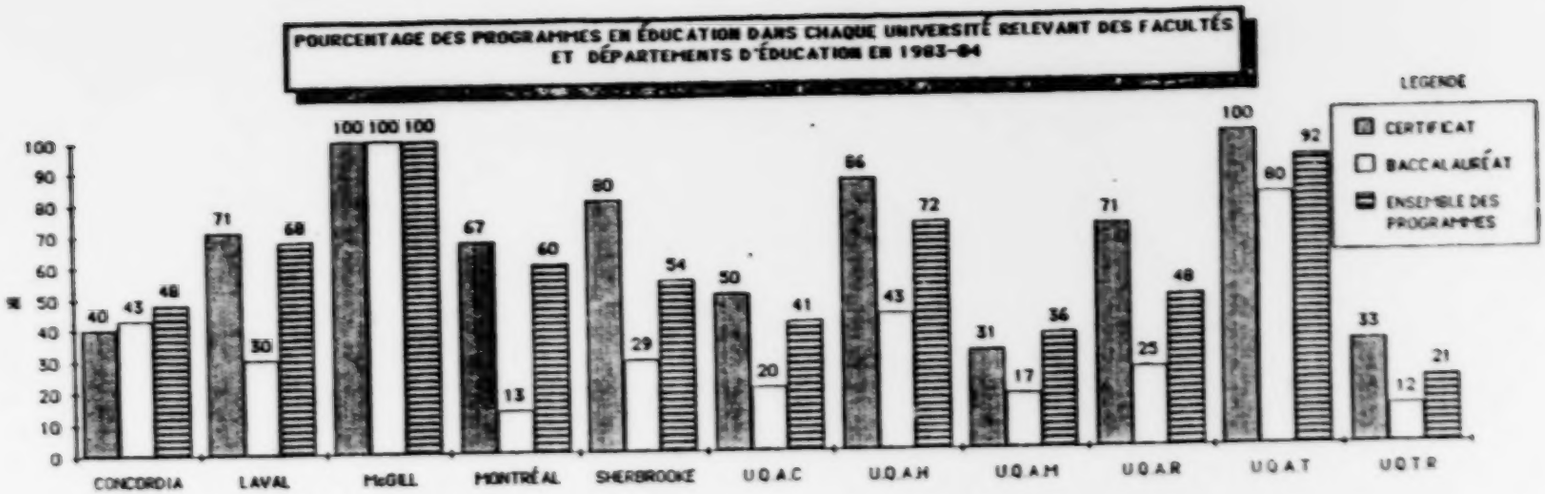
TYPE DE PROGRAMMES OFFERTS PAR CHAQUE UNIVERSITE en 1983-1984.

	TYPE DE PROGRAMMES												TOTAL	
	1 CYCLE CERTIFICAT / DIPLOME		BACCALAUREAT		2 CYCLE CERTIFICAT / DIPLOME		MAITRISE PROFESSIONNELLE		MAITRISE RECHERCHE		DOCTORAT			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
ETABLISSEMENT														
LAVAL	14	25.0	20	35.7	1	1.8	7	12.5	7	12.5	7	12.5	56	100.0
MONTREAL	15	25,0	16	26,7			8	13,3	11	18,3	10	16,7	60	100.0
SHERBROOKE	5	17.9	14	50.0	1	3.6	5	17.9	3	10.7			28	100.0
U.Q.A.M.	13	28.9	23	51.1			5	11.1	4	8.9			45	100.0
U.Q.T.R.	6	17.6	25	73.5			2	5.9	1	2.9			34	100.0
U.Q.A.C.	10	34.5	15	51.7			2	6.9	2	6.9			29	100.0
U.Q.A.R.	7	33.3	12	57.1			2	9.5					21	100.0
U.Q.A.H.	7	38.9	7	38.9	2	11.1	2	11.1					18	100.0
U.Q.A.T.	5	41.7	5	41.7			2	16.7					12	100.0
MCGILL	20	36.4	18	32.7			10	18.2	6	10.9	* 1	1.8	55	100.0
CONCORDIA	10	32.3	7	22.6	4	12.9	4	12.9	4	12.9	2	6.5	31	100.0
BISHOP'S					2	66.7	1	33.3					3	100.0
RESEAU	112	28,6	162	41,3	10	2,6	50	12,8	36	9,7	20	5,1	392	100.0

1. Nous rappelons que, dans le titre de ce tableau, le terme "programmes" doit être entendu au sens d'"unités d'équivalence de programmes" (UEP). La même remarque s'applique également à tous les autres tableaux et graphiques de ce document.

* Un Ph.D. in Educational Psychology de l'Université McGill a été officiellement approuvé en avril 1984. Il existait toutefois à cette université, en 1983-84, un doctorat qui recevait des étudiants (D.Ed Counselling).

Graphique 2


POURCENTAGE DES PROGRAMMES EN ÉDUCATION DANS CHAQUE UNIVERSITÉ RELEVANT DES FACULTÉS ET DÉPARTEMENTS D'ÉDUCATION EN 1983-84
LÉGENDE
CERTIFICAT
BACCALAURÉAT
ENSEMBLE DES PROGRAMMES
%
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
40 43 48
71 30 68
100 100 100
67 13 60
80 29 54
50 20 41
86 43 72
31 17 36
71 25 48
100 80 92
33 12 21
CONCORDIA
LAVAL
McGILL
MONTRÉAL
SHERBROOKE
UQAC
UQAH
UQAM
UQAR
UQAT
UQTR

3. SOMMAIRE DU VOLET: LES CLIENTÈLES

3.1 Inscriptions

En 1983-84, on comptait 28 000 étudiants dans les différents programmes du secteur de l'éducation, en baisse de 4000 étudiants depuis 1977-78, année où a été atteint le nombre maximum d'inscriptions. La moitié de ces étudiants fréquentaient les baccalauréats et le tiers, les programmes courts de 1er ou de 2e cycle. Pour leur part, les maîtrises et les doctorats ne regroupaient respectivement que 10% et 2% des effectifs.

Les étudiants du secteur de l'éducation comptaient, en 1983-84, pour 12,5% de la clientèle totale des universités du Québec: 10,5% des effectifs à temps complet et 14,4% des effectifs à temps partiel. C'est à Sherbrooke et dans le réseau de l'UQ que le poids des inscriptions en éducation était le plus élevé, soit entre 20% et 25% de la clientèle de ces 2 universités.

Quatre établissements dominent le secteur de l'éducation en termes d'inscriptions: dans l'ordre, il s'agit de l'UQAM (6950 étudiants en 1983-84), Montréal (4337), Laval (3437) et Sherbrooke (2837). Ces 4 universités concentrent près des deux tiers des étudiants de 1er cycle, qui représentent 86% de l'ensemble des étudiants du secteur de l'éducation. Néanmoins, le 1er cycle est bien développé partout: sauf à l'UQAT et à Concordia, les universités québécoises comptaient, en 1983-84, au moins 1000 étudiants chacune au 1er cycle en éducation.

A la maîtrise, près de 80% des étudiants se retrouvaient dans 4 universités: Montréal, avec 33%, Laval et McGill, chacune avec 17%, et Concordia, avec 10%. Au niveau du doctorat, le tiers des étudiants étaient inscrits à Laval et près des deux tiers à Montréal; les 2 seules autres universités à offrir un doctorat en éducation, McGill et Concordia, ne comptaient ensemble que pour 11% du total du 3e cycle.

3.2 Caractéristiques de la clientèle

La clientèle du secteur de l'éducation possède 3 caractéristiques distinctives:

- les étudiants à temps partiel représentent près de 60% des effectifs en éducation alors que, dans l'ensemble du réseau universitaire, ils ne représentent que 50% de la clientèle;

- les femmes comptent pour les deux tiers de la clientèle en éducation, alors qu'elles ne comptent que pour la moitié des effectifs dans l'ensemble du réseau;

- les étudiants du secteur de l'éducation sont plus âgés que ceux des autres secteurs disciplinaires.

Le rattrapage structurel - c'est-à-dire l'augmentation par perfectionnement de la scolarité des enseignants en exercice, résultant de la hausse du seuil légal d'accès à la pratique en 1966 - explique, sans doute pour une bonne part, ces 3 caractéristiques. Une forte proportion - 40% en 1981-82 - des effectifs du secteur de l'éducation provient du réseau scolaire; en effet, les enseignants du primaire et du secondaire ont été fortement encouragés à se perfectionner à l'université, afin de satisfaire aux nouvelles exigences du MEQ.

3.3 Diplômés

Le nombre de baccalauréats délivrés chaque année a connu une croissance lente, plus ou moins régulière, de 1973 jusqu'à 1981, passant d'environ 3300 à 4900 en 8 ans. Depuis 1981, la production de baccalauréats diminue, si bien qu'en 1983, les universités n'en ont délivrés qu'un peu plus de 4000.

Le même phénomène s'est produit dans le cas des certificats de 1er cycle: de 1979 à 1983, le nombre annuel est passé de 3600 à 2600, alors que jusqu'en 1979, la croissance avait été très importante, le nombre de certificats délivrés ayant été multiplié par 2,5.

Depuis 1981, le nombre de doctorats et de maîtrises délivrés s'est à peu près stabilisé, autour de 30 par année, dans le premier cas, et de 550 dans le second. En 10 ans, le nombre de doctorats délivrés chaque année a doublé. Dans le cas des maîtrises cependant, la croissance a été moins importante.

Malgré la hausse observée de 1973 à 1983 du nombre annuel de diplômés des cycles supérieurs, la production québécoise demeure en deça de la production ontarienne: en 1983, l'Ontario a délivré 16 maîtrises et doctorats par 100 000 h., contre seulement 8 au Québec. Dans le cas des baccalauréats, toutefois, le rapport est inversé: le Québec en a produit légèrement plus que l'Ontario, soit 64 diplômés par 100 000 h. contre 61, toujours pour 1983.

3.4 Champs de spécialisation

La très grande majorité des diplômés du secteur de l'éducation se spécialisent dans un seul champ: la formation des maîtres et l'enseignement. Ainsi, au niveau des certificats, 85% des diplômes de la période de 1973 à 1983 étaient délivrés dans ce champ, alors que pour les baccalauréats, la proportion était plus élevée, soit 91%.

Dans le cas des cycles supérieurs, les autres champs sont mieux représentés, notamment l'administration scolaire et l'orientation et la psychologie éducationnelle. Le champ enseignement représente quand même 35% des maîtrises délivrées, et 50% des doctorats, de 1973 à 1983.

3.5 Fréquentation des programmes et des cours

Malgré l'importance des effectifs, les programmes et les cours du secteur de l'éducation ne sont pas toujours très fréquentés.

3.5.1 Inscriptions aux programmes de 1er cycle

A l'automne 1983, les programmes de certificats étaient fréquentés par 80 étudiants en moyenne, contre 93 pour les baccalauréats.

A l'automne 1983, près de 40% des 103 programmes de certificat étaient fréquentés par moins de 30 étudiants, et 23% par moins de 15 étudiants.

La situation des 146 baccalauréats est plus difficile: les deux tiers de ces programmes sont fréquentés par moins de 90 étudiants (1), alors que la moitié regroupent moins de 45 étudiants.

(1) Un baccalauréat représente, règle générale, 3 fois le nombre de crédits d'un certificat, d'où le nombre de 90 étudiants utilisé pour lesdits baccalauréats.

Les programmes de ler cycle rattachés aux facultés et départements d'éducation sont proportionnellement moins nombreux à être moins fréquentés que les programmes qui sont rattachés à d'autres facultés ou départements.

Dans 5 universités, environ la moitié des programmes de ler cycle, ont moins de 15 étudiants, s'il s'agit de certificats, ou moins de 45, dans le cas des baccalauréats. Ces 5 universités sont: Concordia, McGill, l'UQAR, l'UQTR et l'UQAT. Par rapport à l'ensemble des programmes de ler cycle offerts en éducation, 4 universités regroupent un peu plus de la moitié des programmes les moins fréquentés: McGill, l'UQTR, Laval et l'UQAM.

3.5.2 Fréquentation des cours de ler cycle

Sur les 1282 cours effectivement offerts par les facultés et départements d'éducation, à l'automne 1983, environ la moitié sont fréquentés par moins de 21 étudiants. De plus, le tiers des cours sont fréquentés par moins de 11 étudiants.

La faible fréquentation des cours est surtout le fait de 3 universités: l'UQAT, McGill et l'UQAC, où entre 40% et 50% des cours regroupent moins de 11 étudiants.

3.5.3 Inscriptions aux programmes des cycles supérieurs

A l'automne 1983, les programmes de maîtrises et de doctorats étaient fréquentés respectivement par 34 et par 29 étudiants en moyenne.

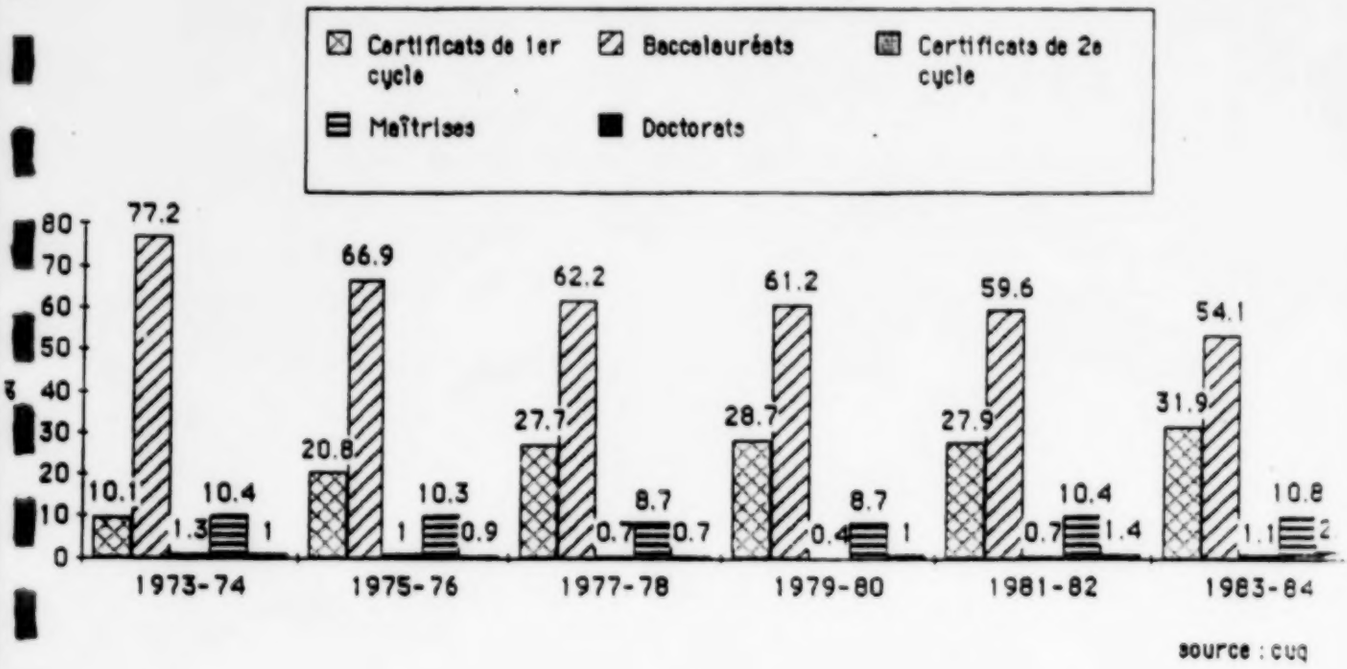
La fréquentation des programmes des cycles supérieurs des universités anglophones (Bishop's, Concordia et McGill) est en général moins élevée que dans le cas des universités francophones.

Au niveau de la maîtrise, près de 60% des 66 programmes regroupent entre 11 et 50 étudiants; le tiers des programmes dépassent le nombre de 50 inscriptions. Dans le réseau de l'UQ, seulement 2 programmes dépassent le nombre de 30 étudiants, un à l'UQAM et l'autre à l'UQTR. C'est à Laval et à Montréal qu'on retrouve la majorité des programmes de maîtrises fréquentés par plus de 50 étudiants.

Au niveau des doctorats, offerts rappelons-le dans seulement 4 universités, on a constaté que les deux tiers des 20 programmes reçoivent entre 11 et 30 étudiants; toutefois, 3 programmes de doctorat regroupent entre 61 et 80 étudiants, dont 2 à Montréal et l'autre à Laval.

Graphique 3

INSCRIPTIONS DANS LE SECTEUR DE L'EDUCATION, PAR TYPES DE PROGRAMMES (EN %)
1973-74 A 1983-84



source : cuq

Tableau 2

Diplômes délivrés par 100 000 h. en éducation,
pour le Québec et l'Ontario
1973 à 1983

	QUÉBEC			ONTARIO		
	1973	1978	1983	1973	1978	1983
Baccalauréats (1)	66,7	74,3	64,1	49,8	80,3	60,5
Maîtrises	7,1	7,7	7,7	11,6	15,8	14,8
Doctorats	0,1	0,2	0,5	0,6	0,8	1,0
Total	73,9	82,2	72,3	62,0	96,9	76,3

Source: SISCU
Note: (1) Les baccalauréats sont, en Ontario, des programmes d'un an dans la majorité des cas.

Tableau 3

Répartition des programmes actifs de 1er cycle peu fréquentés en éducation, par universités
1983-84 (session d'automne)

	PROGRAMME PEU FRÉQUENTÉS (1)		PROGRAMMES TRÈS PEU FRÉQUENTÉS (2)		NOMBRE TOTAL DE PROGRAMMES
	N	%	N	%	(N = 100%)
Laval	19	61,3	12	38,7	31
Montréal	6	25,0	5	20,8	24
Sherbrooke	4	21,1	2	10,5	19
UQAM	17	47,2	10	27,8	36
UQTR	18	60,0	15	50,0	30
UQAC	14	58,3	9	37,5	24
UQAR	12	66,7	9	50,0	18
UQAH	7	53,8	4	30,8	13
UQAT	6	66,7	4	44,4	9
McGill	23	74,2	15	48,4	31
Concordia	11	78,6	8	37,1	14
Total	137	55,0	93	37,3	249

Source: RECU
Notes: (1) Moins de 90 étudiants aux baccalauréats, moins de 30 pour les certificats.
(2) Moins de 45 étudiants aux baccalauréats, moins de 15 pour les certificats.

4. SOMMAIRE DU VOLET: LES BESOINS DE DIPLÔMÉS EN ÉDUCATION

L'étude des programmes de formation en éducation, et de leurs clientèles, fait ressortir la part prépondérante de la formation des enseignants dans ce secteur universitaire. Les besoins de diplômés en enseignement sont donc analysés de façon plus poussée, en regard de l'organisation de l'accès à l'enseignement au Québec.

4.1 L'organisation de l'accès à l'enseignement

Une brève revue de l'organisation de l'accès à l'enseignement au Québec et des règles d'affectation des enseignants, révèle un manque de cohérence entre les exigences de la certification, les règles de classification et celles qui régissent l'affectation. Les standards de formation requis, surtout ceux concernant les spécialisations disciplinaires, sont souvent moins élevés lors de l'affectation qu'au moment de la certification qui régit la formation initiale des enseignants depuis plus de 15 ans.

4.2 Les perspectives d'emploi des diplômés en éducation

Les diplômés du secteur de l'éducation sont pour la plupart en formation des maîtres et leur nombre a tendance à diminuer depuis 1981: pour la période 1979-1980 à 1984-1985, le nombre de jeunes diplômés en formation initiale s'est à peu près maintenu autour de 3 000 par année. Le nombre d'enseignants déjà en exercice venant chercher un deuxième brevet a par compte considérablement diminué pendant la même période (de 1 975 à 852).

4.2.1 La situation d'emploi des diplômés

Selon la Relance du MEQ, le taux de chômage des diplômés du baccalauréat en sciences de l'éducation est relativement bas pour la période 1982-1984 (autour de 8% pour les hommes et de 14,5% pour les femmes). Le taux plutôt élevé de placement des bacheliers en éducation est dû au fait qu'un nombre important d'entre eux sont des enseignants en exercice, ayant gardé un lien d'emploi pendant leurs études.

Les emplois des jeunes diplômés en enseignement sont cependant plus précaires, souvent à temps partiel et, pour un bon nombre d'entre eux, dans des secteurs autres que le réseau scolaire.

4.2.2 L'embauche des nouveaux enseignants au cours des dernières années

Pour la période 1979 à 1983-1984, le bassin de nouveaux enseignants produits peut être évalué à près de 19 500. On peut estimer que 10% de ceux qui ont réussi à obtenir leur brevet (9 500) n'ont pu trouver un emploi régulier. Parmi les diplômés avec permis d'enseignement, soit 15 000 de 1979-1980 à 1983-1984, plus de 25% n'ont pu acquérir un brevet et n'ont donc pas trouvé d'emploi dans l'enseignement.

Cette situation s'explique par le nombre réduit de postes disponibles dans les commissions scolaires (autour de 1 200 par année, au cours des dernières années, soit un peu moins de 2% du corps enseignant) et par le fait que 60% des postes ouverts sont comblés par l'embauche d'enseignants plus âgés. Autrement dit, un jeune diplômé en formation des maîtres a une chance sur six d'être embauché dans un poste d'enseignant régulier.

L'estimation conservatrice du nombre d'enseignants à embaucher par les commissions scolaires d'ici 15 ans montre que le nombre de postes à combler croîtra régulièrement, passant de 1 500 en 1986-1987, à 2 300 en 1990-1991, à 3 000 en 1995-1996 et à 3 400 en l'an 2000.

On peut prévoir, en fait, qu'au cours des 15 prochaines années, environ 32 000 enseignants auront pris leur retraite, soit la moitié de tout le corps enseignant régulier des commissions scolaires.

Vers 1995, les besoins pourraient correspondre à peu près à la production annuelle actuelle des universités. Cela n'absorbera pas cependant les milliers de diplômés des années 1980 à 1985 qui n'ont jamais pu accéder à un poste d'enseignant.

L'embauche d'enseignants hors du Québec s'avère un débouché intéressant mais difficile à évaluer en termes de potentiel. L'embauche en dehors du réseau scolaire constitue un phénomène intéressant mais limité et mal connu encore: l'activité physique, l'éducation physique, l'andragogie et la technologie éducative sont souvent citées comme des secteurs donnant accès à des emplois en dehors du réseau scolaire.

4.2.3 L'embauche de chercheurs en éducation

Il faut distinguer ici les besoins de recherche en éducation et les besoins de chercheurs en éducation dans le système actuel tel qu'il fonctionne: même si des comparaisons entre le Québec et l'Ontario montre qu'il y a place pour plus de diplômés de 3e cycle en sciences de l'éducation, il s'avère que les structures d'accueil pour les chercheurs sont peu nombreuses. Les universités n'embauchent à peu près pas de chercheurs en éducation depuis quelques années.

4.3 Des besoins d'enseignants spécialisés

En 1983 malgré des surplus d'enseignants dans les commissions scolaires, il existe par ailleurs, en regard des standards de spécialisation disciplinaire, des pénuries d'enseignants spécialisés. Au niveau primaire, dans le champ de l'anglais langue seconde, environ 52% des postes ne peuvent être comblés par des enseignants spécialistes ayant l'équivalent d'une année de formation dans la matière qu'ils enseignent. Pour le champ du français, langue seconde, 26% des postes sont dans le même cas et 10% pour le champ de l'éducation physique.

Au niveau secondaire 47% des postes dans le champ de l'anglais, langue seconde, sont dans la même situation; 47% dans le cas de l'anglais langue d'enseignement; 30% dans le champ des maths et sciences et 7% dans le champ de l'éducation physique.

4.3.1 L'impact de la formation initiale sur ces pénuries

La formation initiale contribue peu à combler les pénuries d'enseignants spécialisés: 8% seulement des étudiants du 1er cycle en éducation sont inscrits dans des programmes reliés à ces champs d'enseignement. Plus de la moitié d'entre eux sont inscrits en éducation physique.

Si le nombre d'inscriptions est faible, celui des diplômés l'est encore plus: en 1983-1984, on compte pour l'ensemble du Québec, une centaine de diplômés en anglais langue seconde et seulement 80 diplômés pour les quatre disciplines du champ maths et sciences. L'analyse de l'embauche dans les commissions scolaires révèle par ailleurs qu'ils ne parviennent à peu près pas à se faire embaucher.

4.3.2 L'impact du perfectionnement sur les pénuries

Au cours des dernières années, les enseignants sont peu nombreux à s'inscrire dans les programmes de perfectionnement reliés aux champs d'enseignement qui montrent des pénuries d'enseignants spécialisés. Leur nombre a diminué constamment: en anglais langue seconde, les inscriptions sont passées de 395 en 1979-1980 à 271 en 1982-1983. En maths et sciences, elles étaient de 336 dans l'ensemble des universités en 1979 et en 1982-1983, elles n'étaient plus que de 184. Quant aux diplômés débouchant sur un brevet dans ces mêmes champs, ils sont encore moins nombreux: en anglais langue seconde, le nombre de 2e brevets émis à des enseignants était de 89 en 1979-1980 et il n'était plus que de 65 en 1984-1985. Pour le champ des maths et sciences, pour les deux mêmes années de référence, il est passé de 88 à 17 pour l'ensemble du Québec.

De 1980 à 1985, les programmes universitaires les plus "populaires" auprès des enseignants sont des programmes de formation

générale et les programmes d'études préparant à l'enseignement préscolaire et primaire et à l'enseignement aux inadaptés. Ces deux derniers champs d'enseignement montrent pourtant, des surplus d'enseignants qualifiés depuis plusieurs années.

4.3.3 Conclusion

Selon le fonctionnement du système actuel, l'embauche globale est d'un peu moins de 2% du corps enseignant régulier. Entre 1990 et 1995, elle devrait s'accroître progressivement à 5%.

En l'absence d'une meilleure correspondance entre le système de perfectionnement, les besoins d'enseignants spécialisés, l'embauche et la production de diplômés, les pénuries observées augmenteront dans les années à venir. Par ailleurs, le perfectionnement universitaire subventionné apparaît de moins en moins contribuer à l'augmentation de la spécialisation disciplinaire reliée au champ d'enseignement dans lequel ils sont affectés, en particulier dans les champs connaissant des pénuries d'enseignants spécialisés.

Tableau 4
Diplômés de 1er cycle en éducation selon la nature des programmes

	1979-80	1980-81	1981-82	1982-83	1983-84	1984-85
Programmes certifiants (1)	4 885	3 759	5 036	5 115	4 308	3 549
Programmes non certifiants (2) (4)						
Formation des maîtres	1 539	3 260	2 196	734	1 235	
Autres	1 143	1 390	996	648	741	
Sous-total	2 502	4 650	3 192	1 382	1 976	
Ensemble des programmes (3) (4)	7 387	8 409	8 228	6 497	6 284	

Sources: CUQ et MEQ, Direction de la certification
Notes: (1) Nombre de personnes qui obtiennent un permis, un second brevet ou un brevet après autorisation provisoire, selon la Direction de la certification du MEQ. Il s'agit d'un estimé, puisque quelques permis ou brevets sont émis, dans le cas de personnes avec autorisation provisoire, même si la personne n'a pas toujours complété sa formation dans un programme certifiant.
(2) Estimés.
(3) Données obtenues par enquête auprès des universités.
(4) Données non disponibles en 1984-1985.

Tableau 5
Taux de chômage des diplômés du niveau du baccalauréat des universités du Québec, par secteurs disciplinaires
1982-1984

	TAUX DE CHOMAGE			
	1982		1984	
	Hommes %	Femmes %	Hommes %	Femmes %
Sciences de la santé	0,0	1,1	0,2	2,7
Sciences de la santé (groupe paramédical)	0,0	4,2	0,0	3,5
Sciences pures	8,4	12,9	10,2	16,7
Sciences appliquées	6,4	12,3	7,2	12,2
Sciences humaines	15,6	18.9	14,7	19,5
Sciences de l'éducation	8,1	14,5	8,5	14,6
Sciences de l'administration	9,2	10,9	9,4	11,0
Arts	23,2	23,8	16,0	18,3
Lettres	20,0	19,5	22,2	16,9
Ensemble des diplômés	9,8	14,7	9,7	14,0

Source: MEQ, Relance

Tableau 6
Estimation du nombre d'enseignants à embaucher par les commissions scolaires
1984-85 à 2000-01

	1984-85	1985-86	1986-87	1987-88	1988-89	1989-90	1990-91	1995-96	2000-01
Enseignants réguliers des commissions scolaires (1) (2)	63 220	62 350	62 000	61 500	61 000	60 500	60 000	60 000	60 000
Départs: retraites (2)	733	753	790	847	917	999	1 104	1 740	2 102
décès (3)	80	82	86	92	100	109	120	190	228
autres (4)	1 147	1 129	1 122	1 113	1 104	1 095	1 086	1 086	1 086
sous-total, départs	1 960	1 964	1 998	2 052	2 121	2 203	2 310	3 016	3 416
Nouveaux embauchés	1 100	1 614	1 498	1 552	1 621	1 703	2 310	3 016	3 416

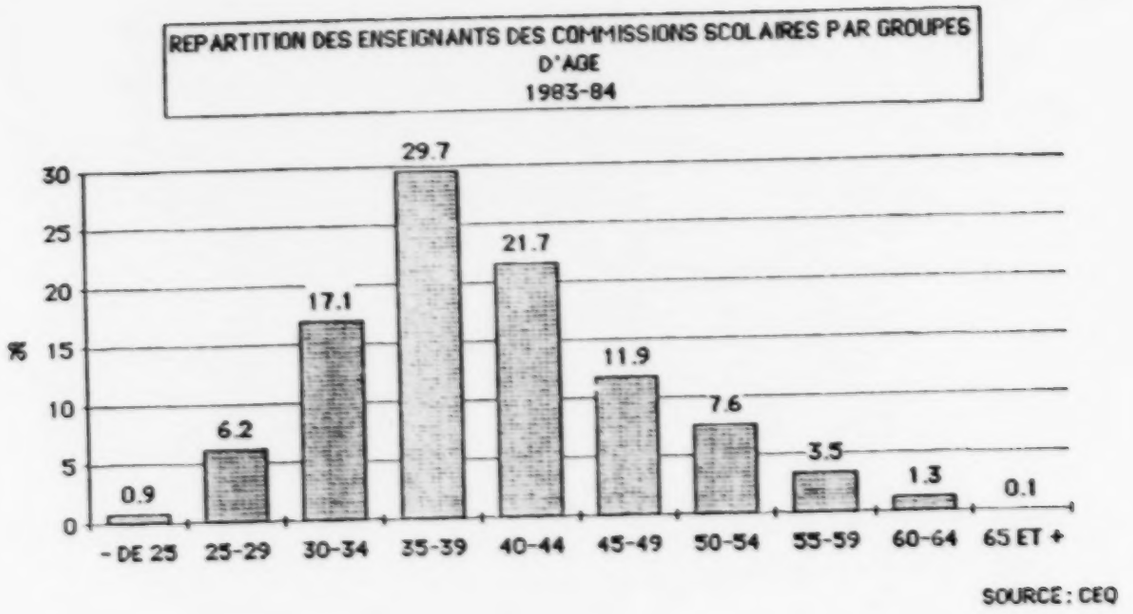
Notes: (1) On a estimé une décroissance du nombre d'enseignants réguliers qui soit telle que l'on puisse résorber, d'ici l'année 1990, les enseignants disponibles non employés, soit 2000 enseignants disponibles en 1984 et 1000 ensuite. L'hypothèse paraît raisonnable si l'on admet que le rapport maître/élèves est sur le point d'atteindre un niveau satisfaisant.

(2) Selon les données d'André Lespérance, Une projection du nombre de retraites des enseignants des commissions scolaires jusqu'en 2005, MEQ, avril 1985, 48 pages.

(3) On s'est contenté d'indexer le taux de mortalité retenu par Lespérance sur le taux de retraite de la même année.

(4) Pour calculer les départs, on a utilisé un taux de 1,8%, ce qui correspond au taux de 3,1% utilisé par Michel Girard, une fois soustraits les retraites et les décès. Il s'agit donc d'un estimé conservateur. Voir: Michel Girard, Evolution passée et prévue des postes et des surplus d'enseignants, MEQ, mai 1985, 5 pages + annexes.

Graphique 4



SOURCE : CEQ

Tableau 7
Estimation du nombre d'enseignants spécialisés(1) dans cinq champs d'enseignement au primaire (septembre 1983)

	Postes	Enseignants spécialisés	Pénurie(2)	
			N	%
Anglais, langue seconde	706	336	370	52,0
Français, langue seconde	470	344	126	26,0
Éducation physique	1 707	1 537	170	10,0
Musique	907	932	-	-
Arts plastiques	197	232	-	-

Source: Gérald Létourneau, Direction des études économiques et démographiques, MEQ; totalisations spéciales.
Notes: (1) Possédant plus de 29 crédits dans la discipline.
(2) Pénurie ne réfère pas ici au manque d'enseignants légalement qualifiés au sens de la convention collective. Il spécifie le niveau global de spécialisation des enseignants dans un champ d'enseignement.

Tableau 8
Estimation du nombre d'enseignants spécialisés dans six champs du secondaire général (septembre 1983)

	Postes	Enseignants spécialisés	Pénurie	
			N	%
Anglais, langue seconde	2 091	1 106	985	47,0
Français, langue seconde	667	725	-	-
Éducation physique	1 471	1 364	107	7,0
Français, langue d'enseig	3 166	3 353	-	-
Anglais, langue d'enseig.	656	348	308	47,0
Maths et Sciences	5 468	3 834	1 634	30,0

Source: Gérald Létourneau, Direction des études économiques et démographiques, MEQ; totalisations spéciales.

5. SOMMAIRE DU VOLET: LES RESSOURCES HUMAINES ET FINANCIÈRES

5.1 Les professeurs réguliers

En 1983-84, on dénombrait dans les universités du Québec 1107 professeurs réguliers actifs dans le champ de l'éducation, soit 15% du corps professoral du réseau universitaire québécois. Près de la moitié de ces professeurs relèvent de l'une ou l'autre des 6 universités constituantes de l'UQ.

Dans l'ensemble du réseau, 663 des professeurs du secteur de l'éducation relèvent des facultés et départements d'éducation; dans chaque université, sauf l'UQAM, l'UQTR et l'UQAH, ils sont plus nombreux que les professeurs du secteur de l'éducation rattachés à d'autres facultés ou départements.

Durant la période de 1979-80 à 1983-84, le nombre de professeurs des facultés ou départements d'éducation est demeuré à peu près au même niveau, sauf à Montréal et à McGill, où on a constaté une diminution importante du nombre de professeurs.

5.2 Les ratios étudiants/professeur

Dans les facultés et départements d'éducation, on retrouve en moyenne 13,7 étudiants inscrits aux cours de 1er cycle, pour chaque professeur, contre 17,2 pour l'ensemble des disciplines; aux cycles supérieurs, on compte en moyenne 3,5 étudiants par professeur dans les facultés et départements d'éducation, contre 2,5 pour l'ensemble des disciplines universitaires.

Au 1er cycle, les ratios étudiants/professeur sont plus faibles pour les facultés et départements d'éducation que pour l'ensemble de l'université, sauf à Sherbrooke. Aux 2e et 3e cycles, c'est l'inverse qui se produit: sauf à l'UQAC et à l'UQAT, les ratios étudiants/professeur sont plus élevés dans les facultés et départements d'éducation que dans l'ensemble de l'université.

5.3 Les chargés de cours

Les chargés de cours donnaient, en 1983-84, un peu plus de la moitié des cours des facultés et départements d'éducation. Sauf à Bishop's et à McGill, la proportion est toujours d'au moins 40%.

Le nombre de chargés de cours diminue d'année en année. Au 1er cycle, on en retrouvait 1275 en 1983-84 dans les facultés et départements d'éducation, dont le quart à Sherbrooke, responsable du programme CPEC-Performa. Aux cycles supérieurs, ils sont beaucoup moins nombreux: entre 1979-80 et 1983-84, ils sont passés de 145 à 116.

5.4 Les caractéristiques des professeurs des facultés et départements d'éducation

En 1983-84, les professeurs des facultés et départements d'éducation avaient en moyenne 45,5 ans, ce qui est légèrement plus que la moyenne d'âge des professeurs du réseau universitaire, soit 43,8 ans en 1982-83. Malgré cette similitude des moyennes d'âge, la composition par groupes d'âge est fort différente: dans les facultés et départements d'éducation, on trouve proportionnellement moins de professeurs jeunes, de 25 à 34 ans, et plus de professeurs plus âgés, de 50 ans et plus que ce qu'on peut observer

dans l'ensemble du réseau universitaire. La situation est inquiétante dans la majorité des universités, mais plus particulièrement à McGill, à l'UQAM et à Montréal.

Environ 30% des professeurs des facultés et départements d'éducation sont des femmes alors que, dans l'ensemble du réseau universitaire, les femmes ne comptaient que pour 17% des effectifs, en 1982-83.

Les professeurs des facultés et départements d'éducation détenaient un doctorat dans 62% des cas, et une maîtrise dans 33% des cas. Dans 3 universités, la proportion de détenteurs de doctorats dépassait 75%: Montréal, Laval et Concordia. Les professeurs des facultés et départements d'éducation détiendraient proportionnellement autant de doctorats et un peu plus de maîtrises que les professeurs de l'ensemble du réseau (61% de doctorats et 28% de maîtrises).

Près des deux tiers des professeurs des facultés et départements d'éducation se sont spécialisés en éducation. Parmi les professeurs qui se sont spécialisés dans un autre domaine, on retrouve surtout des spécialistes de la psychologie, de la linguistique, des langues et de la littérature, des sciences et de la sociologie.

Près de la moitié des professeurs des facultés et départements d'éducation ont obtenu leur dernier diplôme hors du Québec: le Canada moins le Québec compte pour 12%, les États-Unis pour 20% et l'Europe pour 15%. Parmi les professeurs formés au Québec, plusieurs ont obtenu leur dernier diplôme à l'université où ils travaillaient en 1983-84. Dans les 4 universités qui offrent un doctorat en éducation, 30% des professeurs étaient dans cette situation; ces professeurs ont dans la moitié des cas, obtenu leur dernier diplôme à la même faculté (ou département dans le cas de Concordia).

En 1983-84, les professeurs des facultés et départements d'éducation cumulaient en moyenne 21 années d'expérience de travail, dont 13 années dans une université. Ils consacrent environ la moitié de leur temps à l'enseignement, et le 1/5 à la recherche.

De 1979-80 à 1983-84, près des deux tiers des professeurs ont dirigé ou codirigé au moins une thèse, un essai ou un mémoire, pour des étudiants qui ont obtenu leur diplôme.

5.5 Les professeurs des facultés et départements d'éducation et la recherche

De 1979-80 à 1983-84, 64% des professeurs ont obtenu au moins une subvention ou une commandite. Quelques professeurs reçoivent la plus grande partie des sommes d'argent: en 5 ans, 13% des professeurs ont reçu 58% des subventions et commandites.

Eu égard aux montants reçus, les caratéristiques des professeurs sont les suivantes:

- les professeurs plus âgés obtiennent moins de fonds de recherche que les plus jeunes, surtout parce que ces derniers sont, en général, mieux formés à la recherche;

- parallèlement, les professeurs qui ont accumulé plus d'expérience reçoivent moins d'argent que ceux qui sont moins expérimentés;

- les détenteurs de doctorats ont reçu 2 fois plus d'argent que les détenteurs de maîtrises et 3 fois plus que ceux qui ne détenaient qu'un baccalauréat;

- quel que soit le montant de subventions et commandites reçu, la proportion de temps consacré demeurait, en moyenne, toujours entre 40% et 50%; toutefois, la proportion de temps consacré à la recherche augmentait sensiblement à mesure que le montant des subventions et commandites croissait.

5.6 Les publications et communications des professeurs des facultés et départements d'éducation

Durant la période de 1979-80 à 1983-84, les professeurs ont fait paraître en moyenne 1,8 publication chaque année et ont donné 1,3 conférence. Ils publient surtout des articles et des rapports de recherche, qui représentent respectivement 60% et 25% du nombre total de publications; les livres ne comptent que pour 5% du total.

Les professeurs qui publient le plus ne sont pas nécessairement ceux qui obtiennent le plus de subventions ou de commandites. Les 13% des professeurs les plus subventionnés n'ont produit que 21% des publications et 26% des communications, même s'ils ont reçu plus de la moitié des subventions et commandites déclarées.

Eu égard aux publications, les caractéristiques des professeurs sont les suivantes:

- le nombre moyen de publications décroissait irrégulièrement avec l'âge, ou avec le nombre d'années d'expérience;

- les professeurs des universités francophones ont publié davantage que ceux des universités anglophones en moyenne;

- les hommes publiaient en moyenne autant que les femmes; toutefois, alors que les hommes publiaient proportionnellement plus de livres et manuels, de rapports de recherche et d'articles, les femmes publiaient plus de documents d'innovation en moyenne;

- les détenteurs de doctorats ont, en moyenne, publié davantage que les autres professeurs;

- le nombre moyen de publications a crû à mesure qu'augmentait la proportion du temps consacré à la recherche; dans le cas du temps consacré à l'enseignement, le nombre moyen de publications est demeuré à peu près constant d'une catégorie à l'autre.

5.7 Les professeurs des autres facultés et départements

Comme on l'a vu plus haut, environ 450 professeurs actifs dans le champ de l'éducation ne relèvent pas des facultés et départements d'éducation; ils sont pour la plupart disséminés dans de nombreuses unités administratives qui ne sont pas du secteur de l'éducation (par exemple: sciences ou lettres).

Selon les données obtenues par enquête, les caractéristiques de ces professeurs étaient semblables à celles des professeurs des facultés et départements d'éducation.

5.8 Les ressources financières

En 1981-82, des 568 millions de $ affectés à la fonction enseignement dans les universités, 67 millions ont été consacrés au secteur de l'éducation, soit environ 12%.

Pour chaque EETC du secteur de l'éducation, on dépensait, pour la fonction enseignement, en moyenne 90% des dépenses per capita de l'ensemble des secteurs. Pour le seul secteur de l'éducation, il existait un écart de 1800$ entre l'université qui dépensait le moins par EETC, Concordia, et celle qui dépensait le plus, McGill. Dans 5 universités, on dépensait plus que la moyenne de 3975$ par EETC pour le secteur de l'éducation: McGill, Laval, Sherbrooke, l'UQAH et Bishop's. Dans les autres universités, les dépenses per capita pour le secteur de l'éducation étaient plus faibles que la moyenne.

Tableau 9

Professeurs réguliers du secteur de l'éducation et de l'ensemble des secteurs, par universités 1983-84

	Secteur de l'éducation		Ensemble des secteurs
	N	%	N= 100%
Laval	184	13,5	1360
Montréal	138	10,5	1320
Sherbrooke	103	19,4	530
UQAM	184	23,2	794
UQTR	145	47,7	304
UQAC	39	20,5	190
UQAR	49	31,4	156
UQAH	44	51,2	86
UQAT	38	66,7	57
McGill	135	12,1	1112
Concordia	47	6,4	735
Bishop's	1	1,3	76
Sous-total	1107	16,5	6720
HEC	0	0	133
Polytechnique	0	0	208
ENAP	0	0	25
ETS	0	0	27
IAF	0	0	39
INRS	0	0	94
TELUQ	0	0	24
Total	**1107**	**15,2**	**7270**

Sources: CUQ et Comité du financement du Conseil des universités

Tableau 10

Répartition des professeurs des facultés et départements d'éducation et de l'ensemble des universités, par groupes d'âge (en %) 1983-84

	Facultés et départements d'éducation (1)	Ensemble des universités (2)
	%	%
29 ans et moins	1,2	2,7
30-34 ans	6,8	11,2
35-39 ans	17,5	22,1
40-44 ans	23,7	22,4
45-49 ans	17,5	15,7
50-54 ans	17,8	12,2
55-59 ans	9,1	7,6
60 ans et plus	6,3	6,1
Total	100,0	100,0

Source: CUQ

Notes: (1) Au 31 mai 1984.

(2) Pour l'année 1982-83. Les données proviennent de l'Avis au ministre de l'Éducation sur le maintien et le renouvellement du personnel scientifique dans les universités québécoises, du Conseil des universités, publié le 30 mars 1984.

Tableau 11

Nombre de professeurs des facultés et départements d'éducation formés dans l'établissement où ils travaillent, par universités(1)
1983-84

	Formés à la même faculté(2)		Formés dans les autres facultés		Formés à la même univer-université	
	N	%(3)	N	%(3)	N	%(3)
Laval	21	17,4	20	16,5	41	33,9
Montréal	17	24,6	16	23,2	33	47,8
McGill	7	7,9	6	6,7	13	14,6
Concordia	3	12,5	0	0	3	12,5
Total	48	15,8	42	13,9	90	29,7

Source: CUQ.

Notes: (1) Selon les données de l'échantillon. Pour les 4 universités qui offrent le doctorat en éducation.
(2) Dans le cas de Concordia, il s'agit d'un département.
(3) Par rapport à l'échantillon.

Tableau 12

Dépenses d'enseignement par universités
1981-82

	Secteur de l'éducation			Ens. des secteurs
	Dépenses d'enseignement		Poids des inscriptions	(N = 100%)
	$	% (1)	% (2)	$
Laval	10 898 292	9,6	16,7	114 145 927
Montréal	13 780 893	11,6	13,7	119 291 708
Sherbrooke	7 254 201	15,9	26,1	45 689 211
UQAM	7 637 935	14,4	23,0	52 914 578
UQTR	5 592 570	23,7	34,0	23 559 761
UQAC	3 603 980	22,4	24,6	16 061 102
UQAR	3 510 667	33,0	35,9	10 650 703
UQAH	2 179 839	37,2	29,1	5 860 227
UQAT	1 612 190	45,8	34,8	3 516 991
McGill	7 993 567	9,0	10,6	88 596 354
Concordia	2 982 330	5,8	4,0	51 425 832
Bishop's	103 608	2,4	1,2	4 284 674
Sous-Total	67 150 072	12,5	17,0	535 997 068
HEC	0	0	0	9 685 990
Polytechnique	0	0	0	17 183 843
ETS	0	0	0	2 463 875
ENAP	0	0	0	2 203 892
Total	67 150 072	11,8	15,1	567 534 668

Source: MEQ (DGERU), Etude comparative des bases de financement des universités du Québec, mai 1984.

Notes: (1) Par rapport au total des dépenses d'enseignement dans chaque université.
(2) Par rapport au total des inscriptions dans chaque université.

6. SOMMAIRE DU VOLET: LA RECHERCHE

6.1 L'organisation de la recherche en éducation au Québec

Deux phases peuvent être distinguées dans le développement de l'infrastructure de recherche en éducation: de 1964 à 1971, la mise en place du système, et, de 1971 à aujourd'hui, le développement des activités de recherche

Avant 1964, au moment où est publié le rapport Parent, la recherche en éducation est à la fois peu importante et peu structurée. De 1964 à 1971, des efforts importants sont déployés pour développer et structurer la recherche en éducation:

- les écoles normales disparaissent et la formation des maîtres est transférée à l'université;

- le Québec met sur pied le Programme FCAC, programme qui jouera un rôle considérable dans la formation de chercheurs en éducation, le fédéral étant alors absent de ce secteur;

- le ministère de l'Éducation insère la recherche dans son processus de planification et de gestion.

Alors que le ministère semble avoir créé des conditions favorables à la recherche durant cette période, du côté des universités, l'intégration de la formation de maîtres favorise moins la recherche, surtout parce que la formation de maîtres demeure une priorité des professeurs et des facultés et départements qui doivent assurer le développement de nouveaux programmes et faire face à l'accroissement rapide des clientèles.

De 1971 à aujourd'hui, on assiste au développement des activités de recherche. Le nombre de programmes de maîtrises et de

doctorats double en quelques années, pour atteindre 108 en 1983-84. De plus, s'organisent, dans la plupart des universités, des structures d'orientation, de coordination et d'animation de la recherche en éducation (création de postes de vice-doyens à la recherche, formation d'équipes, etc.).

Dès 1971, le ministère décide de limiter son rôle dans l'exécution de la recherche pédagogique. Toutefois, il continue de lancer d'importants programmes de subventions pour la recherche et le développement; parmi les plus connus mentionnons le PPMF et le PPMEP.

6.2 L'activité de recherche en éducation

En 20 ans, le corps professoral des facultés et départements d'éducation du Québec s'est profondément transformé. Alors que le nombre de détenteurs de doctorat n'était que de 29% en 1969, il est maintenant de 62%, proportion à peu près équivalente à celle de l'ensemble des universités du Québec.

Les professeurs d'éducation sont aujourd'hui plus nombreux à conduire des recherches: alors que seulement 2 professeurs sur 5 avaient des recherches en cours en 1969, les deux tiers avaient obtenu une subvention ou une commandite durant la période 1979-80 à 1983-84.

6.3 Les sources de financement de la recherche

L'essentiel des subventions et commandites des unités administratives d'éducation (1) proviennent de sources canadiennes: de 1979-80 à 1983-84, les sources non canadiennes n'ont contribué que pour 2,8%.

(1) C'est-à-dire les facultés, départements ou écoles d'éducation, d'éducation physique et de psychoéducation.

Le gouvernement du Québec est le principal pourvoyeur de fonds, soit 67% des sommes reçues par les unités administratives d'éducation, pour la période de 1979-80 à 1983-84. Le Fonds FCAR et le ministère de l'Éducation versent chacun près du tiers du total des subventions et commandites des unités administratives d'éducation; les programmes PPMF et PPMEP comptent respectivement pour environ 40% et 50% des montants versés par le ministère de l'Éducation. La part du fédéral est plus faible, soit 14%, pour la période de 5 ans, dont 6% pour le CRSNG et 4% pour le CRSH.

6.4 Les dépenses de recherche dans les universités du Québec

Durant la période de 1979-80 à 1983-84, les unités administratives d'éducation ont obtenu des subventions et commandites (1) totalisant 25,8 millions de $ soit 3,8% de toutes les subventions et commandites reçues par les universités.

En 1979-80, les unités administratives d'éducation ne recevaient que 2,8 millions de $, soit 3,0% des subventions et commandites versées aux universités; en 1983-84, leur part était de 7,3 millions de $, soit 4,3%. Le taux de croissance a donc été plus élevé en éducation (158,6%) que dans l'ensemble de l'université (79,9%).

Dans 5 universités, le taux de croissance des montants des subventions et des commandites des unités administratives d'éducation a dépassé 158,6%: l'UQAR, l'UQAT, Concordia, l'INRS et Laval.

Pour la période de 5 ans de 1979-80 à 1983-84, la part des subventions et commandites versées aux unités administratives d'éducation pour chacune des universités est la suivante:

(1) Dans les unités administratives d'éducation, les commandites ne comptent que pour 7,5%, de 1979-80 à 1983-84.

Laval:	24,2%
Montréal:	17,2%
Sherbrooke:	7,2%
UQ:	41,3%
McGill:	5,4%
Concordia:	4,7%

De la part de l'UQ, 19,6% vont à l'UQAM et 37,2% à l'UQTR, le reste se répartissant entre les 4 autres universités constituantes et l'INRS-Éducation.

Le rapport entre les sommes globales consacrées à la recherche et le nombre de professeurs réguliers a pour effet de modifier radicalement la position relative de chaque établissement. Les universités les plus importantes en termes d'étudiants ou de professeurs perdent les premières positions au profit des plus petites qui jouissent d'importantes subventions du PPMF et du PPMEP dans certains cas.

Pour l'ensemble des unités administratives d'éducation, les montants annuels moyens par professeur s'échelonnent, d'une université à l'autre, de 19 912$ à l'UQTR à 2 839$ à McGill soit un écart de 7,0:1. Les universités forment 4 sous-groupes: le premier, entre 15 000$ et 20 000$, comprend l'UQTR et l'UQAH; le second entre 9 000$ et 12 000$ inclut Laval, Concordia et l'UQAT; le troisième, entre 4 000$ et 8 000$, comprend Montréal, l'UQAR, Sherbrooke, l'UQAM et l'UQAC; enfin, McGill avec 2 616$. La moyenne pour l'ensemble des universités dans le secteur éducation est de 7 769$. L'ordre est influencé par le PPMF et le PPMEP.

Environ les trois quarts de la recherche en éducation sont réalisés dans les unités administratives d'éducation, l'autre quart étant pris en charge par d'autres facultés, départements ou services des universités.

6.5 Résultats et retombées

La recherche en éducation est mal connue, limitant d'autant ses retombées. Cette méconnaissance vient d'abord d'une diffusion encore problématique des résultats de recherche. A ce problème de méconnaissance s'ajoute un obstacle supplémentaire: le peu de recherches dans certains domaines, pourtant essentiels.

De 1979-80 à 1983-84, près de la moitié (46%) de la recherche en éducation concerne l'enseignement, dont 38% pour des recherches en didactique. En ce qui a trait aux dépenses de recherche dans les catégories autres qu'enseignement (54%) seulement 2 catégories comptent pour 5% ou plus de la somme totale: éducation physique et kinanthropologie (11%) et psychologie et orientation (5%).

L'examen des projets de recherche subventionnée permet d'identifier des thèmes de recherche encore peu développés. Par exemple, pour la période de 1979-80 à 1983-84, les créneaux suivants étaient peu ou pas occupés:

- recherche évaluative sur le système scolaire;
- l'enseignement des langues secondes;
- l'enseignement de la mathématique et des sciences;
- l'enseignement des arts;
- l'enseignement en milieu multiculturel;
- l'histoire de l'éducation.

On constate aussi l'absence de recherche en pédagogie universitaire, dans les universités francophones. L'éducation spéciale et la formation des enseignants du secondaire paraissent également être des thèmes de recherche peu exploités.

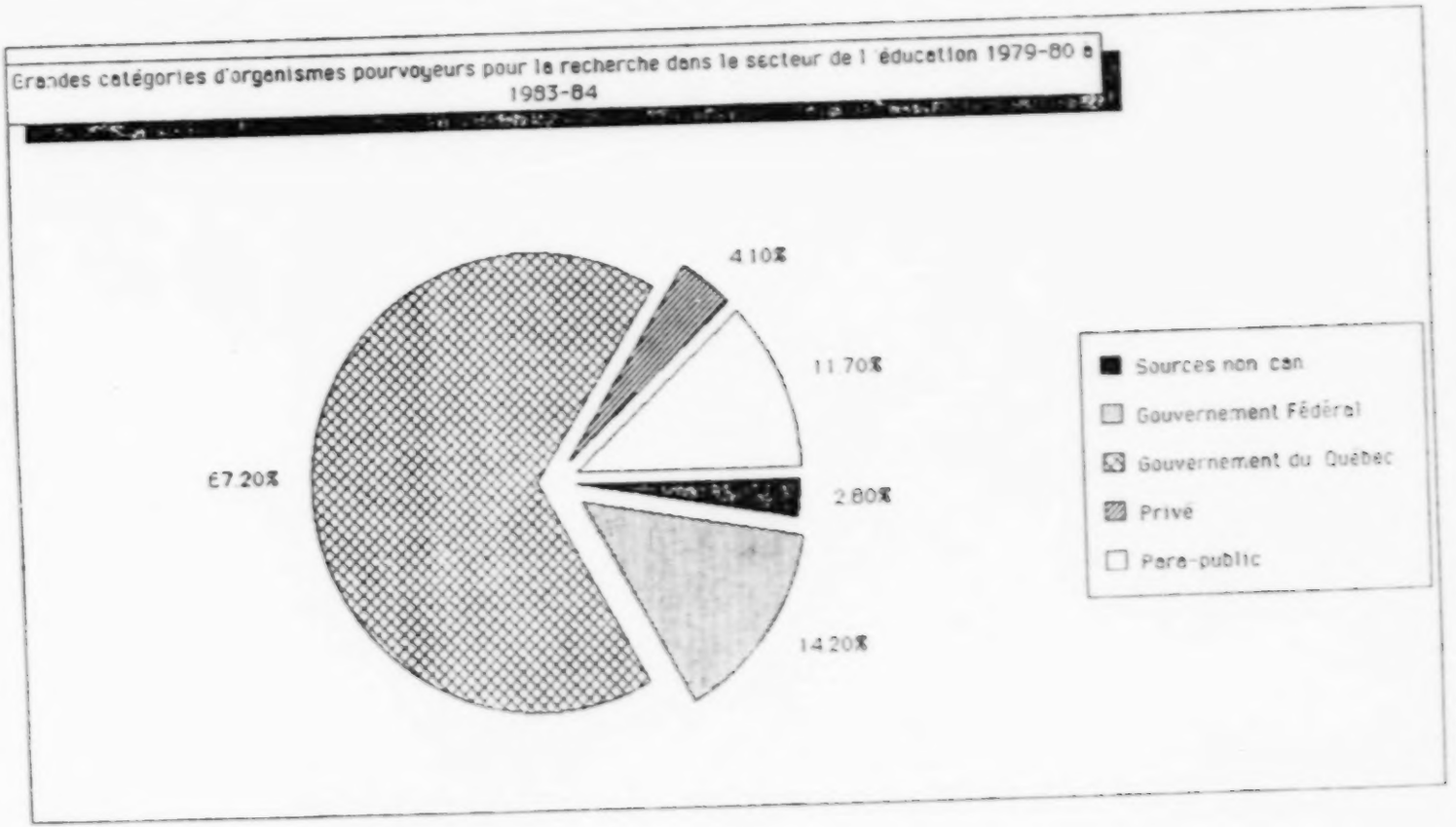
6.6 Conclusion

En 20 ans, la recherche en éducation a connu un développement impressionnant dans les universités du Québec. Alors qu'elle était à peu près inexistante en 1964, au moment de la publication du Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, elle représentait 7,3 millions de $ de dépenses en 1983-84, dans les unités administratives d'éducation des universités du Québec.

Même si des variations importantes existent d'une université à l'autre, on peut conclure, des données présentées sur la recherche, que la performance des unités administratives d'éducation est excellente dans l'ensemble. Cette performance est comparable, à plusieurs points de vue, à celle des autres secteurs des sciences sociales et humaines. Elle est même supérieure à celle des facultés et départements d'éducation du reste du Canada.

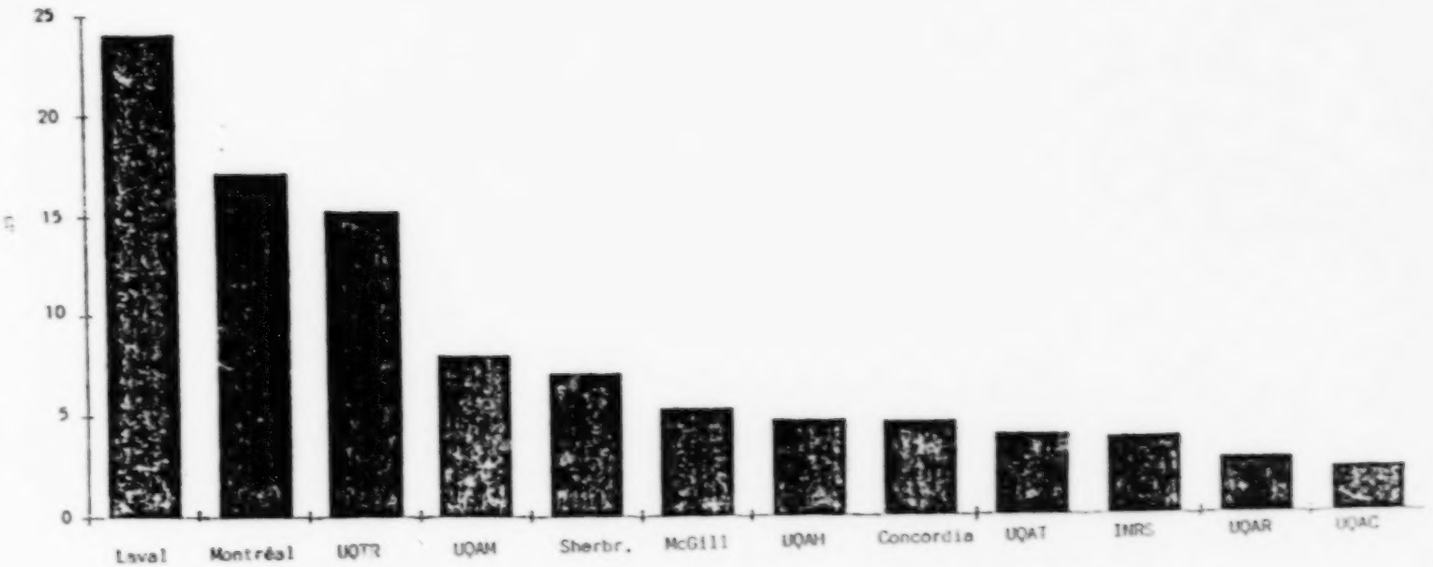
La performance des unités administratives d'éducation du Québec, en ce qui a trait à la recherche est d'autant plus significative que, d'une part, la tradition de recherche est récente et, d'autre part, que les professeurs ont eu peu de temps à consacrer à la recherche, engagés qu'ils étaient à la mise sur pied de nouveaux programmes.

GRAPHIQUE 5


Grandes catégories d'organismes pourvoyeurs pour la recherche dans le secteur de l'éducation 1979-80 à 1983-84
4.10%
11.70%
67.20%
2.80%
14.20%
Sources non can
Gouvernement Fédéral
Gouvernement du Québec
Privé
Para-public

GRAPHIQUE 6

Répartition en pourcentage par universités des montants versés en subventions et commandites pour la recherche dans les unités administratives d'éducation.
1979-80 à 1983-84



GRAPHIQUE 7

Répartition des subventions de recherche en éducation par université 1979-80 à 1983-84

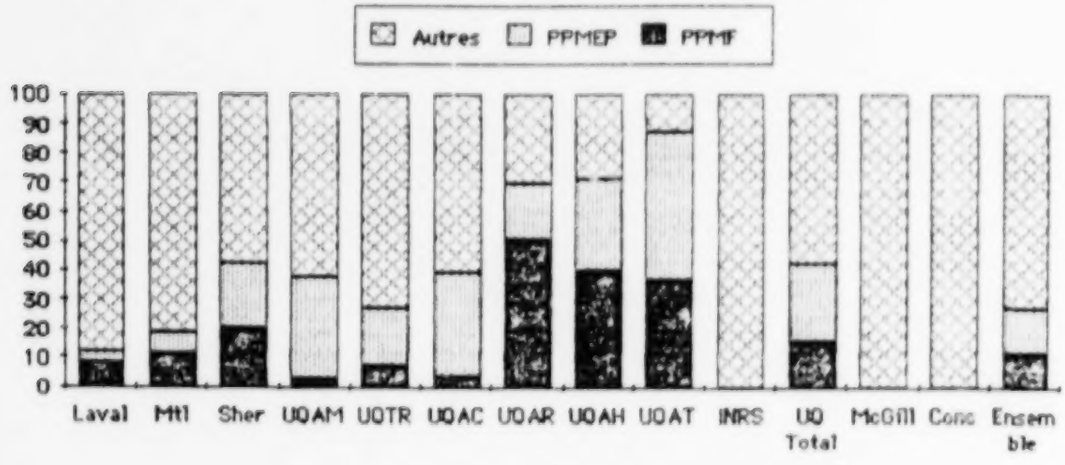


TABLEAU 13

Subventions reçues en 5 ans par les unités administratives d'éducation, par organismes subventionnaires et par universités 1979-80 à 1983-84

Organismes subventionnaires	LAVAL		MONTRÉAL		SHERBROOKE		U.Q. (total)		McGILL		CONCORDIA		TROIS-R	
	$	%	$	%	$	%	$	%	$	%	$	%	$	%
Min. de l'Éducation : Sous-total	681 203	12,0	1 378 193	33,2	1 003 626	54,6	4 546 222	45,3	3 000	0,2	-		7 612 744	31,9
. FPMF (1)	471 390	8,3	604 000	14,5	377 805	20,6	1 604 929	16,0	-		-		3 060 124	12,8
. FPMEF (1)	210 313	3,7	375 000	9,0	410 213	12,3	2 678 728	26,7	-		-		3674 254	15,4
. MEQ (autres subv.)	-	-	399193	9,6	215 608	11,7	260 565	2,6	3 000	0,2	-		878 366	3,7
FCAC	1 834 219	32,2	1 421 990	34,2	877 938	26,9	2 187 945	21,8	910 014	67,1	617 701	79,4	7 649 702	32,1
CQRS	55 760	1,0	5 955	0,1	30 800	1,7	195 615	1,9	-		-		287 930	1,2
IRSST	-		175 000	4,2	-		56 000	0,7	-		-		231 000	1,0
CRSH	236 479	4,5	210 765	5,1	48 082	2,6	473 357	4,7	51 763	3,8	79 718	10,2	1 120 150	4,7
CRSNG	672 442	11,8	114 324	2,8	-		743 894	7,4	107 620	7,9	7 395	1,0	1 647 675	6,9
Condition physique et sport amateur	88 561	1,5	72 306	1,7	8 406	0,5	48 924	0,5	31 096	2,3	-		249 293	1,1
Ford Foundation	305 364	5,3	-	18,7	-		-		-		-		305 364	1,3
Autres	1 805 348	31,7	776 875	17,6	67 919	3,7	1 774 535	17,7	253 872	18,7	71 944	9,1	4 751 293	19,9
Total	5 699 896	100,0	4 155 308	100,0	1 836 751	100,0	10 028 292	100,0	1 357 371	100,0	777 558	100,0	23 855 176	100,0

Organismes Subventionnaires	UQAM		UQTR		UQAC		UQAR		UQAH		UQAT		INRS	
	$	%	$	%	$	%	$	%	$	%	$	%	$	%
Min. de l'Éducation : Sous-total	801 929	38,4	1 054 760	29,4	231 070	39,9	500 296	70,1	1 074 513	86,1	801 654	87,2	-	
. FPMF	61 393	2,9	287 388	8,0	20 698	3,6	364 31[illegible]	51,1	498 778	40,0	374 175	37,0	-	
. FPMEF	740 336	35,5	692 392	19,3	210 372	36,3	135 981	19,0	392 170	31,4	507 479	50,2	-	
. MEQ (autres subv.)	-		77 000	2,1	-		-		183 565	14,7	-		-	
FCAC	446 821	21,4	1 074 367	29,9	186 497	32,2	5 000	0,7	35 271	2,8	-		439 789	55,3
CQRS	-		119 635	3,2	-		51 130	7,2	-		-		24 650	3,1
IRSST	-		56 000	1,6	-		-		-		-		-	
CRSH	48 204	2,3	117 051	3,3	-		17 938	2,5	3 390	0,3	16 394	1,6	270 210	34,0
CRSNG	101 503	4,9	639 106	17,8	-		-		-		-		5 285	0,7
Condition physique et sport amateur	48 924	2,3	-		-		-		-		-		-	
Ford Foundation	-		-		-		-		-		-		-	
Autres	641 019	30,7	530 653	14,8	181 501	27,9	139 041	19,5	136 215	10,8	112 690	11,2	55 416	6,9
Total	2 088 408	100,0	3 593 372	100,0	579 268	100,0	713 375	100,0	1 247 589	100,0	1 010 738	100,0	795 350	100,0

Source: Inventaire de la recherche subventionnée et commanditée dans les universités du Québec, OGERU, MEQ.

(1) Estimés dans le cas de Montréal et Sherbrooke.

TABLEAU 14

Position de chaque université par rapport au financement de la recherche reçu par les universités administratives d'éducation

Universités (2)	1 Rang p./r au montant global reçu 1979-1980 1983-1984	2 Rang p./r au montant moyen par prof. 1981-1982 1983-1984 (1)	3 Rang p./r au montant moyen en éduc. phys. 1981-82 1983-84 (1)	4 Rang p./r (1) au montant moyen en sciences de l'éducation 1981-82 à 1983-84 (1)	5 Rang p./r (1) au montant moyen en sciences de l'éducation moins ce qui vient du MEQ(1)	6 Rang (3) attribué dans le rapport Lacroix
Laval	1	3	2	4	2	1
Montréal	2	6	3	6	3	6
Sherbrooke	5	9	5	8	10	7
McGill	6	11	–	11	6	4
Concordia	8	4	6	2	1	3
U.Q. (2)		(5-6)	(1-2)	(5-6)	(6-8)	5
U.Q.A.M.	4	7	4	7	5	2
U.Q.T.R.	3	1	1	3	4	
U.Q.A.C.	11	10	–	10	7	
U.Q.A.R.	10	8	–	9	9	
U.Q.A.H.	7	2	–	1	8	
U.Q.A.T.	9	5	–	5	11	

1) Pour calculer les montants moyens nous avons utilisé le nombre de professeurs réels.

2) L'INRS ne peut être comparé aux autres établissement car il ne s'y donne pas d'enseignement.

3) Le rang traduit le rapport entre les subventions accordées à l'université i par rapport à l'ensemble des universités du Québec sur le personnel enseignant de l'université i par rapport à l'ensemble des universités du Québec, pour l'année 1982-83. Les subventions proviennent:

a) des organismes fédéraux: CRSH, CRSNG, CRM, autres.

b) des organismes provinciaux: FCAR, FRSQ, CRSAQ, CQRS.

Dans Rapport du groupe de travail sur les priorités présenté au Comité de la planification de l'Université de Montréal. Annexe 3, T. A1.6, p. 36, av. 1985.

7. HISTORIQUE DU SECTEUR DE L'ÉDUCATION DANS LES UNIVERSITÉS AVANT ET APRÈS L'INTÉGRATION DE LA FORMATION DES MAITRES.

7.1 La formation des maîtres avant son intégration exclusive aux universités

Avant son intégration exclusive aux universités, la formation des maîtres se donne, durant un peu plus d'un siècle, au sein de plusieurs types d'établissements et elle se développe selon divers modèles en fonction de la confession religieuse et de la langue d'enseignement.

En 1954, l'établissement d'une équivalence entre le brevet A donné par les écoles normales et le baccalauréat en éducation des universités donne le signal d'une révision en profondeur des programmes de formation des maîtres et d'une hausse des exigences de formation.

7.1.1 Les types d'institutions de formation des maîtres

7.1.1.1 Les écoles normales d'État

En 1968, il existe 11 écoles normales d'État subventionnées par le gouvernement. C'est le lieutenant-gouverneur en conseil, sur recommandation du Comité catholique pour les écoles normales qui en dépendent, qui nomme le principal, tous les professeurs dans le cas des écoles normales de garçons et un professeur dans le cas des écoles normales de filles.

Dans le cas de la Normal McGill School, plus tard dénommée School for Teachers et Institute of Education, c'est l'Université qui engage les professeurs et administre l'institution. La coordination entre l'Université et les autorités gouvernementales est assurée grâce au Teacher Training Committee où l'Université McGill, le Comité protestant de l'instruction publique et le Département de l'instruction publique sont représentés.

7.1.1.2 Les écoles normales privées

Les écoles normales privées appartiennent aux communautés religieuses ou aux diocèses et elles se consacrent principalement à la formation des filles.

Dans ces écoles, le principal est nommé par le lieutenant gouverneur en conseil et il a la responsabilité de l'organisation pédagogique c'est-à-dire le contrôle de l'enseignement et la formation intellectuelle, morale et religieuse des élèves.

Bien que partiellement subventionnées par le gouvernement, elles doivent exiger des frais de scolarité.

Ces écoles normales sont généralement de petite taille, recevant moins d'une centaine d'élèves(1).

7.1.1.3 Les scolasticats - écoles normales

Ces établissements ont pour première fonction la formation spirituelle des candidats à la vie religieuse. Les communautés enseignantes y donnent en plus une formation générale et pédagogique à l'intention de leurs aspirants qui se destinent à l'enseignement.

Les scolasticats-écoles normales, bien qu'apparus au début des années 1930, ne recevront de subventions gouvernementales qu'à partir de 1959.

(1) La formation donnée dans les couvents (brevets élémentaire et complémentaire) est reconnue aussi pendant un siècle par le Bureau central des Examinateurs: ces institutrices étaient formées par l'ajout au cours élémentaire de quelques cours de pédagogie équivalents à une neuvième année en tout.

7.1.1.4 Initiatives des universités

Université McGill

Dès 1857, au moment où le Département de l'instruction publique crée trois écoles normales relevant du gouvernement, l'Université McGill accepte de prendre la responsabilité de l'une d'elles, McGill Normal School. Dès le départ, cette décision va particulariser la formation des maîtres de religion protestante et donner à cette école plus d'autonomie et un contexte plus riche en ressources.

La loi de 1875, en officialisant la séparation des deux comités confesssionnels, fournit au secteur protestant une plus grande part d'autonomie.

Université Bishop's

En 1928, l'Université Bishop's établit la Graduate School of Education après avoir, depuis 1898, offert des cours à temps partiel. Un programme d'un an au niveau du deuxième cycle, prépare au diplôme d'enseignement secondaire reconnu par le Bureau central des examinateurs. Toutefois, la formation des maîtres à Bishop's est toujours demeurée quantitativement très marginale.

Du côté catholique, les universités francophones n'ont manifesté ni le même empressement ni le même intérêt pour la formation des maîtres. Il ne faut pas pour autant croire qu'elles ont attendu l'intégration des écoles normales pour s'en préoccuper.

Université Laval

L'Université Laval fonde:

- en 1921 l'École normale supérieure qui assure la spécialisation dans les disciplines littéraires et scientifiques. Elle est d'ailleurs à l'origine de la création des deux facultés des lettres et des sciences en 1937. Elle a le statut d'école constituante; elle prépare des professeurs pour les collèges classiques;

- en 1943, l'École de pédagogie qui après quelques années à fournir des cours de perfectionement à temps partiel, s'engagea dans la formation pour tous les ordres d'enseignement. L'École de pédagogie est également une école constituante et devient, en 1964, la Faculté des sciences de l'éducation.

L'Université Laval dispense donc, dès 1921, une formation supérieure dans les domaines disciplinaires et entreprend, dès la fin des années 1940, vingt ans avant l'intégration, la formation psycho-pédagogique.

Université de Montréal

L'Université de Montréal s'engage moins rapidement dans la formation du personnel enseignant même si, dès 1924, des établissements s'y affilient et même si plusieurs de ses hauts dirigeants s'intéressent personnellement à ce besoin et suscitent des initiatives en ce sens.

Trois institutions s'affilient très tôt à l'Université de Montréal:

- en 1924, l'Institut pédagogique des Soeurs de la Congrégation Notre-Dame, fréquenté par une clientèle religieu-

se et laïque, prépare aux diplômes de baccalauréat ou de licence en pédagogie. Cet institut se spécialise en formation au préscolaire et au primaire, et en orthopédagogie;

- en 1929, l'Institut pédagogique St-Georges des Frères des Écoles Chrétiennes où les étudiants peuvent préparer un baccalauréat ou une licence en pédagogie, en orientation et en administration scolaire, d'abord à temps partiel jusqu'en 1942, ensuite à temps plein;

- en 1941, est fondée sous les auspices de la Faculté des arts l'École normale secondaire qui dispense des cours réguliers en vue du baccalauréat et de la licence en pédagogie. Cette école a pour but de "donner la formation pédagogique nécessaire aux éducateurs, en particulier, ceux des collèges classiques"(1). Les programmes approuvés par la Commission des études relèvent de l'Université de Montréal.

En 1961, l'Université de Montréal fonde l'École normale supérieure dont les étudiants suivent les cours réguliers dans les facultés disciplinaires et reçoivent leur formation pédagogique à l'école. Elle a le statut d'école constituante.

La formation des maîtres est, durant cette période, demeurée marginale dans les activités de l'Université. Celle-ci procèdera à la création de sa faculté d'éducation en 1965.

Université de Sherbrooke

L'Université de Sherbrooke, dès sa fondation, prend deux initiatives dans le domaine de la formation des maîtres:

1) Annuaire de l'École normale secondaire, 1957.

- en 1955, elle obtient l'autorisation d'ouvrir une école normale pour garçons qui sera le pendant des écoles normales Laval de Québec et Jacques Cartier de Montréal. Tout en étant administrativement intégrée à l'Université, l'École normale pour garçons de Sherbrooke demeure sous la juridiction du Département de l'instruction publique. Cette initiative rappelle celle de l'Université McGill, un siècle auparavant;

- en 1957, elle fonde l'Institut de pédagogie, rattaché à la Faculté des arts, qui deviendra en 1962 la Faculté des sciences de l'éducation. Cet institut est chargé de dispenser des programmes de baccalauréat et de licence en pédagogie, de certificat en psycho-pédagogie de l'enfance inadaptée et de certificat spécialisé au cours technique. L'Institut prépare ainsi des enseignants du secondaire pour les collèges privés et pour les écoles publiques.

La Comission royale d'enquête sur l'enseignement (Rapport Parent) évalue de la façon suivante l'apport des universités de langue française à la formation des maîtres:

- Les écoles de pédagogie des universités de langue française ont été jusqu'ici trop isolées du système d'enseignement.

- Par ailleurs, les universités de langue française - comme la plupart des universités - n'ont pas accordé aux sciences de l'éducation et aux recherches en éducation l'importance voulue.

- Elles ont, dans certains cas, dispersé leurs efforts entre deux et même plusieurs écoles d'éducation(1).

(1) Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, T. II, p. 269.

7.1.2 Les trois systèmes de la formation des maîtres

Très tôt, notre système d'éducation reconnait, d'abord empiriquement et, dès 1869, officiellement l'autonomie des deux communautés confessionnelles du Québec, les catholiques et les protestants. Cette distinction va favoriser l'apparition de deux modèles nettement différenciés de formation des maîtres sur le même territoire.

Puis la croissance numérique des catholiques anglophones amène le Comité catholique à développer des établissements catholiques anglophones qui tout en s'inspirant des deux premiers modèles, en feront émerger un troisième(1).

Alors que dans le système protestant, la formation des enseignants est principalement concentrée à l'Université McGill, chez les catholiques francophones, la formation des enseignants est assurée par cinq types d'établissements, où les universités, bien que présentes, n'assument tardivement qu'un rôle partiel. Les catholiques anglophones, avant de disposer, en 1955, de leur propre école normale, St Joseph Teachers College, avaient, depuis 1939, obtenu des sections distinctes au sein des écoles normales francophones.

En termes de contenu de formation, les écoles normales catholiques francophones, en excluant les écoles affiliées aux universités, visent à fournir une formation générale destinée à combler le faible niveau de scolarisation de leurs étudiants, et ce jusqu'au début des années 1950, alors que l'on revoit les programmes, que l'on

(1) Cette section s'inspire largement du texte de Thérèse Hamel intitulé L'évolution de la formation des maîtres au Québec: synthèse historique que l'auteur a bien voulu nous transmettre. L'auteur poursuit actuellement à l'Institut québécois de recherche sur la culture un projet de recherche sur l'histoire de la formation des maîtres au Québec.

hausse les prérequis et la durée de la formation. De façon générale(1), on consacre moins de place à la formation professionnelle, théorique ou pratique et à la spécialisation. Et pourtant, les programmes et les horaires sont plus chargés qu'à McGill.

Au McGill Normal School, la formation est décrite comme étant plus axée sur la psychologie et la pédagogie et comme plus axée sur la spécialisation à cause des ressources du campus. La tradition de McGill a également attaché toujours plus d'importance à la formation pratique.

A McGill, l'influence aussi bien américaine que britannique se fait sentir grâce à l'accès aux manuels ou par le biais de professeurs.

Le système de probation au brevet d'enseignement existe chez les protestants depuis au moins 1938 et il a été implanté chez les catholiques anglophones depuis 1945. Il n'apparaîtra chez les catholiques francophones qu'en 1971, bien que prévu dans le règlement numéro 4 depuis 1966.

7.1.3 Caractéristiques de la formation des maîtres durant la période précédant l'intégration de la formation des maîtres à l'université

La division du Conseil de l'instruction publique en deux comités confessionnels, l'un catholique et l'autre protestant, très autonomes a permis le développement de deux systèmes d'éducation parallèles au Québec. On retrouve cette dualité dans le système de formation des maîtres.

---

(1) Il convient de noter qu'il y a des variations importantes d'une école à l'autre; la situation à l'École normale Jacques-Cartier ne se compare pas avec celle d'un petit couvent de village.

La première jonction entre les écoles normales, seuls établissements reconnus pour délivrer un brevet d'enseignement, et les universités francophones se réalise lorsqu'on établit, en 1954, une équivalence entre le brevet A et le baccalauréat en pédagogie et que l'on constitue en 1957, le Comité de régie du brevet A.

Puis plusieurs universités entreprennent, dès les années 1950, la réorganisation de leurs unités de formation pédagogique pour accueillir plus largement les candidats qui s'orientent vers les écoles publiques.

Au cours des années 1950, on assiste à une redéfinition des programmes et à une hausse des exigences pour parvenir aux brevets d'enseignement.

Pour pouvoir développer une formation plus adéquate dans les spécialités, les écoles normales doivent, dans les années 1960, se regrouper de façon à disposer d'un nombre d'étudiants suffisants.

Les écoles normales sont, alors, des institutions de formation professionnelle étroitement régies par le Comité catholique; elles se réfèrent à un modèle d'éducation d'inspiration plus philosophique que psychologique. La formation religieuse et personnelle y est aussi importante que la formation professionnelle.

A McGill, la formation des maîtres du primaire déménage, très tôt (1907), au College Macdonald à Ste-Anne-de-Bellevue. Sur le campus ne demeure que la formation des maîtres du secondaire; ces derniers peuvent suivre des cours de spécialité dans les différentes facultés ou départements, bénéficiant ainsi d'une plus grande possibilité de spécialisation. La réunification de la formation des maîtres du primaire et du secondaire ne se fera qu'en 1965 au moment de la création de la Faculty of Education.

7.2 Mandat confié aux universités dans le domaine de la formation des maîtres

7.2.1 Recommandations du Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement(1)

Conformément à une tendance largement répandue aussi bien aux États-Unis qu'en Europe, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement recommande, en 1964, de confier la formation des maîtres aux universités. Les membres de la Commission faisant le pari (audacieux, naïf?) que toutes les composantes de l'université s'intéresseraient à la formation des maîtres, malgré les divisions départementales disciplinaires très cloisonnées et le peu d'enthousiasme, sinon l'hostilité montrée par certaines universités pour la formation des maîtres, en particulier celle du niveau primaire.

De même la Commission voyait s'instaurer sur la base de la collaboration, la coordination nécessaire pour intégrer cette formation des maîtres réalisée partout dans l'université. Cela ne s'est jamais réalisé. Les seules craintes de la Commission portaient sur le sort de la formation proprement pédagogique dans l'université.

Les objectifs de la Commission sont premièrement, de hausser le niveau de la formation des maîtres, en exigeant treize années de scolarité pour accéder à l'université pour obtenir une licence d'une durée de trois ans; et en demandant une année supplémentaire pour l'obtention du certificat d'aptitude à l'enseignement après un baccalauréat spécialisé. La Commission recommandait aussi de fournir une formation plus spécialisée pour certains enseignements du primaire mais surtout du secondaire.

La nécessité d'une formation plus spécialisée pour certains enseignants du primaire et pour ceux du secondaire va exiger selon la Commission l'implication de toutes les facultés ou départements de l'université. "Mais il reviendra à la Faculté des sciences de l'é-

(1) Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, T. 2, p. 269 et suivantes.

ducation d'assumer plus distinctement la formation pédagogique des maîtres et la coordination avec le système d'enseignement. La structure de l'université doit permettre une telle collaboration entre ses facultés ou départements et la Faculté des sciences de l'éducation"(1).

Les commissaires optent pour que la formation des maîtres, aussi bien du primaire que du secondaire, se donne dans la même institution. En effet, les deux groupes ayant à travailler ensemble, leur séparation devient de plus en plus arbitraire; il importe, au contraire, de parvenir à une plus grande homogénéité de la formation.

Les nouveaux programmes devront assurer un équilibre entre la formation dans les contenus d'enseignement et la formation psycho-pédagogique; les proportions, retenues par les commissaires, sont respectivement de trois quarts et un quart.

Les commissaires proposent un enseignement de la psycho-pédagogie de meilleure qualité:

> "éviter tout ce qui les apparenterait à des cours de technique, à la simple transmission de recettes éprouvées..."
>
> "les méthodes d'enseignement des disciplines pédagogiques doivent donc s'inspirer des méthodes universitaires: inventaire de la documentation, recherche personnelle, expérimentation"(2).

La formation professionnelle des enseignants requiert non seulement des cours théoriques mais aussi des stages et un entraînement dirigés bien préparés, adéquatement suivis et réalisés dans des milieux variés.

---

(1) Op. cit. p.286, #421
(2) Op. cit. T.2, p.304-305

Les universités devront aussi développer la recherche et les études avancées dans les sciences de l'éducation; il ne devrait pas, selon les auteurs du rapport, y avoir de cloisonnement entre la formation des maîtres, d'une part, et les études avancées, d'autre part.

Mais comment fournir une formation complète et adéquate pour exercer le rôle d'éducateur dans un contexte universitaire où l'insistance porte davantage sur la transmission des connaissances? Les auteurs souhaitent que pour y parvenir, les universités puissent utiliser des mécanismes d'encadrement individuels et collectifs favorisant un tel développement.

Les commissaires recommandent aussi que "l'attribution des permis permanents ne suive pas immédiatement l'obtention du diplôme universitaire, mais vienne sanctionner une période de probation qui pourrait durer deux ans"(1).

Enfin les auteurs du rapport formulent, à deux reprises, une crainte au sujet du choix de l'université pour la formation des maîtres:

> "Confier la formation professionnelle des maîtres aux institutions universitaires ne constitue pas une panacée. Sans doute, on peut espérer que les maîtres en sortiront plus instruits dans la discipline qu'ils doivent enseigner, mais on peut craindre, par contre, que la formation proprement pédagogique, ou bien sera trop théorique, ou bien sera considérée comme négligeable"(2).

(1) Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, T. 2, p. 290.
(2) Op. cit. T.2, p. 302, voir aussi la page 271.

7.2.2 Règlement numéro 4 relatif au permis et au brevet d'enseignement

Deux ans après la publication du deuxième tome du Rapport de la Commission royale et deux ans avant la mise en marche de l'intégration de la formation des maîtres à l'université, le ministre de l'Éducation définit par règlement les grandes orientations de ce qui constitue encore la politique en matière de formation des maîtres. Le règlement formalise les principales recommandations de la Commission royale d'enquête; ainsi il édicte que

- la formation des maîtres exige au préalable treize années d'études ou l'équivalent et se situe de ce fait au niveau de l'enseignement supérieur;

- le programme de formation doit comporter au minimum une année, ou l'équivalent, de cours théoriques et de travaux pratiques de nature psycho-pédagogique;

- l'étudiant qui a complété avec succès ses études et qui obtient ainsi un permis d'enseignement, doit entreprendre et réussir un stage probatoire de deux ans;

- si, à la fin de son stage, le candidat est jugé compétent il obtient un brevet d'enseignement dont il conservera les droits.

Un document de 1969(1) vient préciser les règles d'aménagement des programmes de formation des maîtres:

a) les programmes d'études théoriques et de travaux pratiques de nature psycho-pédagogique doivent comporter au minimum:

- 2 cours de pédagogie et disciplines d'appoint;

(1) Organisation de la formation des maîtres pour 1969-70, DGES, MEQ, 1969, pp. 11 et 12.

- 2 cours de didactiques propres au(x) champ(s) et au(x) niveau(x) mentionné(s) sur le permis d'enseignement;

- 4 cours choisis dans la série: pédagogie-didactique - stages d'enseignement.

b) le programme de baccalauréat d'enseignement doit comporter au minimum:

- 10 cours de spécialisation en disciplines propres au(x) champ(s) d'enseignement mentionné(s) sur le permis;

- 2 cours de pédagogie et discipline d'appoint;

- 2 cours de didactiques propres au(x) champ(s) et au(x) niveau(x) mentionné(s) sur le permis d'enseignement;

- 2 cours de stages d'observation et d'enseignement;

- 4 cours au choix dans: pédagogie, didactiques et stages;

- 10 cours choisis dans la série: spécialisation, pédagogie, didactiques et stages.

Alors que le Rapport Parent(1) proposait une répartition de la formation spécialisée et de la formation psycho-pédagogique dans des proportions respectives de trois quarts - un quart, les précédentes règles d'aménagement des programmes retiennent plutôt des proportions deux tiers - un tiers.

(1) Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.

7.3 Intégration des écoles normales aux universités

L'intégration des écoles normales aux universités s'est réalisée en quatre temps(1).

a) Le regroupement des écoles normales autour des écoles normales d'État

La tendance, depuis 1957, à hausser le niveau de spécialisation dans une ou deux disciplines en vue de l'obtention du brevet A exigeait des ressources humaines mieux formées et plus nombreuses, ce qui a provoqué un mouvement de concentration des professeurs et des clientèles soit dans des écoles normales plus importantes par l'absorption de d'autres établissements, soit par la constitution de consortium en vue d'un partage des responsabilités.

Évolution du nombre d'écoles normales au Québec

Années	Nombre d'écoles normales
1961	114
1964	105
1967	53
1968	40
1970	0

b) L'abolition du brevet B en 1968 va provoquer, à brève échéance, la disparition d'un certain nombre d'écoles normales privées.

(1) Cf l'entrevue de M. P.-Y. Paradis rapportée par M. Auguste Crépeau. Intégration de la formation et du perfectionnement des enseignements à l'Université du Québec (constituantes de Trois-Rivières, Chicoutimi, Rimouski) 1978, p. 4 et suivantes.
Nous avons largement utilisé la série de documents préparés par M. Gustave Crépeau pour la Commission d'étude sur les universités, traitant de l'intégration des écoles normales aux universités.

c) En 1968, il y a deux événements importants:

- la mise sur pied de la Mission de coordination des institutions de formation de maîtres,

- la création de l'Université du Québec.

d) L'intégration des écoles normales aux universités selon les conclusions de la Mission de coordination entre 1968 et 1970.

L'intégration de la formation des maîtres s'est déroulée entre 1965 et 1970 et l'intégration des écoles normales plus spécifiquement entre 1968 et 1970.

En 1970, la presque totalité de la formation des maîtres est prise en main par les universités; il ne reste que quelques institutions qui ont obtenu l'autorisation de compléter un cycle de formation.

Les institutions intégrées sont principalement les écoles normales d'État et les écoles affiliées aux universités.

L'intégration, sauf le cas particulier de l'Université de Montréal, s'est réalisée à un rythme précipité entre 1968 et 1970. Cette opération a posé des défis énormes aux établissements universitaires; l'Université du Québec, à peine créée, devait développer son réseau, élaborer son mode de fonctionnement, embaucher son personnel et intégrer des institutions disparates partageant des philosophies et des mandats différents; l'Université McGill, en englobant le St-Joseph Teachers College, devait maintenant fonctionner en tenant compte de la biconfessionnalité, protestante et catholique, de sa clientèle; l'Université de Sherbrooke ne se sentait pas prête administrativement à procéder à cette intégration.

Tableau 15

TABLEAU DE L'INTEGRATION DES ECOLES NORMALES AUX UNIVERSITES

MONTREAL	LAVAL	SHERBROOKE	MCGILL
1965 - Création de la faculté (1) 1965 - Ecole normale supérieure 1965 - Ecole normale secondaire 1966 - Institut pédagogique St-Georges	1964 - Création de la faculté 1970 - Ecole normale supérieure 1970 - Ecole normale Laval	1961 - Création de la faculté 1968 - Ecole normale supérieure 1969 - Ecole normale du Sacré-Coeur 1970 - Intégration complète	1965 - Création de la faculté 1970 - St. Joseph Teachers' College
UQAM	**UQTR**	**UQAC**	**UQAR**
1969 - Création du département 1969 - Ecole normale Jacques-Cartier 1969 - Ecole normale Ville Marie 1969 - Ecole normale d'enseignement technique	1969 - Création du département 1969 - Ecole normale M.-L. Duplessis 1969 - Faculté des sciences de l'éducation du Centre des études universitaires de Trois-Rivières	1969 - Création du département 1969 - Ecole normale Cardinal Bégin	1969 - Création du département 1969 - Ecole normale Tanguay

(1) Le terme ne doit pas être pris dans son sens strict puisque la plupart des facultés et départements ont été fondés à partir d'unités administratives déjà existantes.

Les universités ont reçu le mandat de prendre en charge la formation des maîtres, mais ce mandat n'a pas été confié à une seule faculté ou département mais à l'ensemble de l'université; toutes les facultés étaient mises à profit pour s'occuper de la formation dans les disciplines d'enseignement alors que les facultés de sciences de l'éducation s'occupaient davantage de la formation professionnelle et du développement des "sciences de l'éducation".

Ce fractionnement des responsabilités a entraîné l'éparpillement et la dislocation des équipes de professeurs au moment de l'intégration, a fait apparaître des philosophies différentes de la formation des maîtres, a rendu très difficiles et parfois très conflictuels les efforts de coordination entre des facultés d'ancienneté et d'influence fort variables. La multiplicité des centres de décision pour réaliser le mandat de la formation des maîtres a en même temps fragmenté la responsabilité globale de telle sorte que personne dans l'université n'en est vraiment responsable; cet état de fait rejoint un phénomène de bureaucratisation dans les universités.

Avant l'intégration, les universités francophones s'occupaient déjà de la formation des enseignants pour les collèges classiques soit aux niveaux collégial et/ou secondaire; lorsqu'il s'est agi de l'intégration de la formation des maîtres du primaire et du préscolaire, les universités se sont montrées plus réticentes d'autant plus que la formation des maîtres n'avait jamais été considérée par elles comme un objectif prioritaire et une responsabilité des universités.

La préparation de cet historique a nécessité la consultation de plusieurs experts ou témoins ayant étudié ou participé d'une manière ou d'une autre aux principaux événements rapportés. L'analyse de l'interprétation du mandat de la formation des maîtres par chacune des universités contient plusieurs commentaires qui reflètent leurs opinions personnelles sur la situation.

7.4 Comment les universités ont interprété leur mandat?

7.4.1 En se démarquant du modèle de l'école normale

La Commission royale d'enquête sur l'enseignement avait porté un jugement assez sévère sur la situation des écoles normales, au début des années 1960, malgré les efforts d'adaptation qu'elles avaient déployés depuis une dizaine d'années:

- "la plupart de ces institutions ne possédaient pas le personnel et l'équipement pédagogiques nécessaires pour un enseignement de ce niveau (brevet A ou baccalauréat)";

- "les écoles normales, loin d'être à l'avant-garde du progrès pédagogique, n'enseignent pas toujours les disciplines requises pour l'enseignement au cours secondaire ou les méthodes nouvelles qui se répandent dans les écoles élémentaires. C'est ainsi que le programme de mathématiques et de sciences du brevet A ne répond pas aux exigences du cours secondaire scientifique...; l'utilisation des nouvelles techniques, télévision scolaire et enseignement par équipe (team teaching) par exemple n'ont pas été expérimentées par les professeurs des écoles normales";

- "Bien peu de ces professeurs ont la possibilité de faire de la recherche pédagogique ou psychologique."

- "Les écoles normales catholiques ont donc des problèmes particuliers dus surtout à leur trop grande dispersion et à leurs dimensions trop restreintes et, en définitive, à leur organisation pédagogique insuffisante"(1).

(1) Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. T.2, p.267-8.

Le message est alors de s'orienter vers une plus grande spécialisation dans les disciplines d'enseignement, de faire appel aux nouvelles approches pédagogiques, d'utiliser davantage la technologie éducative et de développer la recherche; pour ce faire, il importe de hausser le niveau de préparation des formateurs de maîtres et d'équiper plus adéquatement les centres de formation.

Le cadre physique et institutionnel tel qu'il existait dans les écoles normales, et spécialement dans les pensionnats, ne peut pas non plus être reproduit par les universités du fait de la différence d'organisation entre les institutions mais surtout du fait que l'université ne se donne pas le mandat d'inculquer aux étudiants un mode de vie spirituel et philosophique. La formation des maîtres passe du niveau "collégial", où les objectifs de formation englobaient toute la personne, à un niveau universitaire où les objectifs de formation se limitent essentiellement à ceux de l'acquisition de la connaissance et où les idéologies et les philosophies se concurrencent.

Alors que l'école normale était strictement une institution de formation professionnelle se préoccupant surtout de toutes les dimensions de la personne, l'université cherchera d'abord et avant tout à reproduire son modèle de recherche et de transmission des connaissances.

7.4.2 En interprétant son mandat en fonction des grandes missions de l'université.

7.4.2.1 La formation des étudiants

De façon générale, en fonction de leur nouveau mandat de formation des maîtres, les universités cherchent, en premier lieu, à dispenser une formation plus fondamentale qu'utilitaire; elles insistent sur les disciplines qui

cernent le mieux le processus de l'éducation; elles s'attardent particulièrement aux fondements sociaux de l'éducation(1).

Les universités mettent, en second lieu, l'accent sur une formation disciplinaire de plus en plus spécialisée, aussi bien dans les disciplines d'enseignement que dans la formation en sciences de l'éducation.

Dans les disciplines d'enseignement (sciences, langues, mathématiques, etc.), les cours sont conçus en fonction de la dynamique propre de la discipline et des préoccupations de recherche des professeurs sans que les facultés se préoccupent des objectifs spécifiques des étudiants, qui sont, d'ailleurs, fort variés selon qu'ils se destinent à une carrière de sciences pures, de sciences appliquées, d'enseignement dans un collège ou une polyvalente. Il n'y aurait pas, dit-on, assez d'étudiants par sous-groupe pour pouvoir adapter la formation à chacun d'eux.

Le modèle universitaire oriente les professeurs à donner des cours plutôt spécialisés et les exigences administratives imposent que les cours généraux soient donnés à de grands groupes.

Même dans les "sciences de l'éducation", la préoccupation disciplinaire prend le dessus; la multiplication des départements et des cellules au sein des facultés illustre bien jusqu'à quel point la spécialisation et la fragmentation des disciplines ont également atteint le domaine de l'éducation; ainsi à McGill, on a compté jusqu'à 24 départements et à Laval, les professeurs se sont regroupés en 12 cellules. Il faut dire que cette situation s'accomode bien avec la multiplication de certificats spécialisés menant à des brevets exigés par le MEQ.

(1) De façon paradoxale, les étudiants actuels demanderaient, dit-on, une formation plus pratique, plus utilitaire.

Dans un tel contexte, chaque professeur est amené à donner des cours de plus en plus spécialisés en ignorant souvent ce qui est dispensé par les autres et en ne tenant pas toujours compte des besoins et des intérêts professionnels de leurs étudiants.

En troisième lieu, les facultés des sciences de l'éducation ont très tôt voulu développer l'enseignement des deuxième et troisième cycles conformément aux attentes du Rapport de la Commission royale et en fonction aussi des objectifs généraux de développement des universités.

Ce faisant, les facultés ne se limitent plus à la seule formation initiale des maîtres mais visent à former une élite de spécialistes.

En quatrième lieu, les facultés des sciences de l'éducation se sont, dès le début, employées à former toutes les catégories de personnel du système d'éducation; sont alors apparus les départements d'administration scolaire, de technologie éducative, d'orientation, etc. La mission des facultés des sciences de l'éducation a rapidement dépassé la seule formation des maîtres pour englober tous les personnels professionnels responsables de l'école.

La formation des étudiants inclut également les besoins de perfectionnement qui étaient devenus considérables à cause des hausses successives des critères d'accès à la profession. La souplesse des structures universitaires et la diversité des ressources disponibles facilitent l'accès aux universités des enseignants en exercice. L'importance de cette clientèle devient telle, qu'elle représente la plus grande partie de la clientèle des facultés des sciences de l'éducation.

7.4.2.2 Le développement des connaissances

Le Rapport Parent signale l'absence de recherche en éducation dans les écoles normales; les facultés d'éducation, après la phase de l'intégration, ont eu à faire face à des défis accaparants, tels le développement des programmes, l'ajustement des structures, la prise en charge du perfectionnement massif, qui leur ont laissé peu de ressources et de temps pour développer la mission de la recherche. Par ailleurs, la mise en place de l'Institut de recherche pédagogique comme structure de recherche gouvernementale entre 1968 et 1971 a eu pour effet de retarder une véritable prise en charge de la recherche en éducation dans les universités. Cette mission de la recherche devient, par ailleurs, de plus en plus importante au sein de l'activité universitaire, puisqu'elle est le signe et le critère de l'intégration et de l'appartenance à l'université.

Les professeurs des facultés des sciences de l'éducation qui, dès le début, s'étaient sentis exclus de la communauté universitaire et qui, en outre, voulaient répondre aux attentes du milieu, s'engagèrent dans des activités de recherche supportées par les fonds généraux, provincial et fédéral et aussi par les programmes spéciaux implantés en fonction des priorités du ministère de l'Éducation. Ils avaient pour mission de recherche, selon les membres de la commission Parent, rien de moins que de dépasser l'opposition entre la "théorie" et la "pratique" et d'insuffler dans les programmes de formation un esprit et une logique de recherche.

7.4.2.3 Le service à la communauté

La mission de l'université dépasse le service exclusif de la clientèle interne et de la recherche et doit mettre à la disposition de la communauté plus large, où elle s'insère, les résultats de ses activités et de ses expertises.

Les facultés des sciences de l'éducation sont ainsi amenées à intervenir dans les grands débats politiques concernant l'éducation, apportent leurs conseils aux organismes scolaires locaux, contribuent par leurs discours à alimenter le débat public autour de l'éducation.

7.4.3 En fonction de l'évolution culturelle et sociale du Québec

Il est hautement significatif que le transfert de la formation des maîtres de l'école normale à l'université ait commencé en 1968, année de la remise en question des systèmes d'éducation dans le monde.

Ce changement organisationnel trouve son explication dans des transformations socio-culturelles beaucoup plus profondes. Au Québec, la culture traditionnelle est de plus en plus confrontée dans ses croyances, ses idéaux, son mode d'organisation et sa définition des rôles par l'apparition de nouvelles cultures qui véhiculent de nouvelles façons de penser, de nouveaux objectifs sociaux, une nouvelle répartition des rôles et du pouvoir.

Ces courants culturels naissent rapidement et traversent les continents avec une rapidité et un synchronisme encore jamais vus. Les grands groupes sociaux définis en fonction de l'âge, du sexe, de la position sociale, développent leur propre modèle culturel comportant chacun leur système de valeurs et leurs modes de comportement.

Dans un tel contexte, le maître n'est plus le représentant d'une culture(1), le transmetteur des valeurs éprouvées de la société; il se trouve face à face à des élèves qui désormais ont leur propre code culturel, leur littérature et leur musique.

(1) Fernand Dumont. "Le rôle du maître: aujourd'hui et demain" dans Rapport au sujet du Colloque provincial sur l'avenir de la formation des maîtres au Québec.

Alors le maître se transforme en enseignant et l'enseignement fait peu à peu place à l'apprentissage comme pôle important du processus d'éducation.

Les changements de rôles trouvent leur justification et leur inspiration dans les multiples modèles éducatifs, proposés dans la littérature; on en compte environ quatre-vingts(1). Chacun de ces modèles éducatifs est relié à une conception socio-culturelle de la société.

Il n'est pas étonnant que, dans un contexte de bouleversement institutionnel et de transformation culturelle, les idéologies se soient multipliées, les clans formés et que l'unanimité antérieure du modèle des écoles normales, largement entretenue par la pression des structures en place, ait disparu.

Non seulement, les facultés des sciences de l'éducation ont interprété leur mandat en l'élargissant à d'autres clientèles et à des niveaux supérieurs de formation mais également en approfondissant sa problématique et en diversifiant ses approches. Un auteur a même parlé de la révolution copernicienne de l'éducation (2).

(1) Yves Bertrand et Paul Valois, Les options en éducation, Québec, ministère de l'Éducation, 2e édition, 1982.
(2) Pierre Angenot. Révolution tranquille, copernicienne, dialectique en éducation: positions préliminaires pour une analyse discussive. UQTR. Département des sciences de l'éducation. 1983.

7.4.4 Différences dans l'interprétation du mandat

Jusqu'à présent, il a été question de la formation des maîtres et des sciences de l'éducation d'une façon globale sans toujours faire ressortir les différences institutionnelles.

Chez les anglophones, la formation des enseignants catholiques et protestants est, à toutes fins pratiques, concentrée à l'Université McGill, l'Université Concordia ne donnant pas de programme de premier cycle et l'Université Bishop's n'ayant qu'un très petit nombre d'étudiants.

Du côté francophone, quatre universités, dont l'Université du Québec avec ses six constituantes, sont mandatées pour prendre charge de la formation des maîtres et du développement des sciences de l'éducation.

L'Université McGill, qui s'occupe de la formation des maîtres depuis 1857, aussi bien au primaire qu'au secondaire, a développé une philosophie où la formation professionnelle est considérée comme très importante, autant sinon plus importante que la recherche. Cette orientation est rendue particulièrement manifeste par la place donnée à la formation pratique (18 crédits à McGill par rapport à 9 crédits dans les universités francophones), par l'implication obligatoire des professeurs dans la supervision des stages, par les liens étroits entre la Faculté d'éducation et le réseau des commissions scolaires et des écoles et aussi par l'importance donnée à la supervision et à l'orientation des étudiants.

La Faculté d'éducation de McGill s'est également donné des moyens pour avoir une vue d'ensemble de la formation des maîtres:

- la Faculté d'éducation contrôle le dossier de l'étudiant quelle que soit la faculté où l'étudiant prend ses cours;

- comme les étudiants doivent faire approuver leur plan de cours avant de s'inscrire, ils peuvent par la même occasion bénéficier des conseils des tuteurs mis à leur disposition;

- les contacts suivis avec le milieu, un milieu plus restreint, plus concentré et un milieu qui bénéficie d'une longue tradition, facilitent sans doute la tâche d'avoir une bonne perception des besoins en éducation.

Du côté francophone, il faut distinguer entre les anciennes universités et l'Université du Québec. En 1970, les premières ont déjà, dans le domaine de la formation des maîtres et des sciences de l'éducation, une expérience qui remonte à vingt ans à Laval, à quinze ans à Sherbrooke et qui est plus récente (cinq ans) à Montréal.

A l'Université du Québec, chaque constituante a ses caractéristiques propres.

- A l'UQAM, il y a dès le départ, la confrontation de deux visions opposées de la formation des maîtres, l'une qui favorise la formation disciplinaire et l'autre qui met davantage l'accent sur la formation professionnelle psycho-pédagogique. Comme la première conception a prévalu, la formation des maîtres se donne dans l'ensemble des modules et relativement peu dans la famille éducation. La structure par module et département et leur grand nombre favorisent la multiplicité des programmes entre lesquels il n'est pas facile de déceler la cohérence. La multiplicité des centres de décision en ce qui concerne la formation des maîtres rend quasi impossible les efforts de coordination.

- Dans les autres constituantes, les situations ont varié. A l'UQAT l'intégration de deux institutions existantes s'est faite dans l'harmonie. Ailleurs les vastes régions à desservir ont nécessité la mise sur pied de centres de services. Dans un tel contexte, les exigences de l'enseignement ont pris le pas sur la mission de la recherche.

7.5 Institutionnalisation du mandat de la formation des maîtres

7.5.1 Les structures

7.5.1.1 Évolution des structures internes des facultés ou départements des sciences de l'éducation

Les universités de Montréal et de Sherbrooke ont maintenu, au cours des quinze dernières années, une structure relativement stable et légère, ne comptant, en 1985, que 6 sections dans le premier cas et 4 dans le second.

A l'opposé, les universités McGill et Laval ont vu, après l'intégration en 1970, les structures de leur faculté d'éducation se fragmenter de 5 unités en 1968-69 à 14 en 1969-70 et à 24 en 1974-75 dans le cas de McGill, et de 6 unités en 1968 à 12 cellules en 1970 et à 7 départements de 1975 à maintenant dans le cas de Laval. Les structures actuelles se sont stabilisées à 7 unités à Laval et à 8 à McGill.

A Laval, la structure regroupant les professeurs en 11 cellules et un département avait pour objectif de combattre le cloisonnement qui existait entre les départements. A McGill, la première prolifération de départements découlait de l'intégration de l'École normale St-Joseph Teachers College en vue de respecter certaines structures de l'établissement intégré; mais la fragmentation se poursuivit pour atteindre le chiffre record de 24 unités.

Deux universités, Laval, en 1970 et l'Université du Québec, dès sa création en 1969, ont adopté et maintenu jusqu'à présent une structure bidimensionnelle qui distingue la gestion des ressources humaines regroupées en fonction de leurs spécialités ou de leurs affinités, d'une part, et la gestion des programmes, d'autre part.

A l'Université de Sherbrooke, de 1969 à 1980, la Direction générale de la formation des maîtres fut responsable des programmes et des étudiants alors que les professeurs relevèrent des facultés. En 1981, l'université revint à une structure unidimensionnelle.

Les universités de Montréal et McGill ont, de leur côté, préféré une structure simple par département ou section lequel est à la fois responsable des programmes et de l'affectation des professeurs.

A la question de savoir si, en 1985, la formation des maîtres est prise en main par des unités distinctes à l'intérieur des facultés ou départements d'éducation, toutes les possibilités apparaissent:

- <u>à l'Université de Montréal</u>, il y a trois sections distinctes:
  . section d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire,
  . section d'enseignement secondaire et collégial,
  . section de l'enfance exceptionnelle;

- <u>à l'Université de Sherbrooke</u>, il y a trois départements:
  . enseignement au préscolaire et primaire,
  . le département de pédagogie assume le certificat d'aptitudes pédagogiques à l'enseignement secondaire et le certificat de perfectionnement en enseignement collégial,
  . éducation spécialisée;

- <u>à l'Université McGill</u>, il y a deux départements:
  . early childhood and elementary education,
  . secondary education;

- à l'Université Laval, aucun département n'est identifié à un ordre ou une clientèle particulière; toutefois deux départements se préoccupent plus particulièrement de la formation des maîtres:
  . didactique,
  . psycho-pédagogie.

7.5.1.2 Les mécanismes de coordination de la formation des maîtres au sein des universités.

Le mandat de la formation des maîtres est confié aux universités et non aux seules facultés des sciences de l'éducation; en effet, la formation dans les spécialités doit être donnée par les facultés concernées et la formation psycho-pédagogique par les facultés des sciences de l'éducation.

Quel mécanisme les universités se sont-elles donné pour parvenir à une formation intégrée?

A l'Université de Sherbrooke

Dès que le processus de l'intégration est enclenché, les responsables de la Faculté des sciences de l'éducation se préoccupent de trouver un moyen d'assurer une coordination efficace entre les facultés qui vont intervenir dans la formation des maîtres.

En juin 1968, une première formule est approuvée par le Conseil de l'université et elle doit prendre effet au mois de septembre suivant; il s'agit de la création du Centre interdisciplinaire d'études pédagogiques de l'Université de Sherbrooke (CIDEPUS) dont les fonctions sont:

- de dispenser la formation conduisant aux diplômes en sciences de l'éducation et en enseignement;

- de coordonner dans l'université l'enseignement et la recherche en ce qui touche la formation des maîtres et les sciences de l'éducation;

- de servir d'agent de liaison entre l'université et les autres organismes concernés;

- d'assumer toute tâche que lui confie l'université pour continuer, approfondir et diversifier les fonctions de la Faculté des sciences de l'éducation à laquelle il succède(1).

Le CIDEPUS prend la forme d'une super-faculté qui vient remplacer la Faculté des sciences de l'éducation et qui aura l'autorité pour régir la participation des autres facultés à la formation des maîtres. Il est vu comme un centre de formation pluridisciplinaire.

Bien qu'approuvée, la décision ne se concrétise pas à cause de l'opposition énergique des autres facultés; celles-ci craignent, en effet, de perdre leur autonomie et le financement lié aux clientèles, et elles tiennent à garder la maîtrise de la formation disciplinaire.

Dès janvier 1969, un autre mécanisme apparaît pour s'occuper de la coordination entre les facultés. Il y a, en premier lieu, la Commission de la formation des maîtres dont la fonction principale est de coordonner l'action des facultés et des départements en vue de formuler et de recommander à l'Université des politiques générales en matière de formation des maîtres.

(1) Le centre interdisciplinaire d'études pédagogiques de l'Université de Sherbrooke. Document #6, Conseil universitaire, 11 juin 1968.

L'exécution du mandat est, en second lieu, confiée à la Direction générale de la formation des maîtres qui regroupe, sous la responsabilité d'un directeur général, les directeurs de programmes de tous les niveaux pour lesquels l'Université forme des maîtres.

La Direction générale de la formation des maîtres (DGFM) devient donc un organisme interfacultaire rattaché au vice-recteur et au Conseil de l'Université et son directeur a le statut de doyen.

Cette structure de coordination est demeurée en place de 1969 à 1980, année de la création de la nouvelle Faculté d'éducation; cette dernière assume, en concertation avec les autres facultés intéressées, "la conception, le développement et l'administration de programmes de formation et de perfectionnement d'enseignants en fonction du système scolaire québécois"(1).

Les autres facultés sont responsables de la formation dans les spécialités et du dossier de l'étudiant. Aucun mécanisme formel de liaison entre les facultés n'est maintenant prévu.

A l'Université Laval

De 1975 à 1981, l'Université Laval se donne un mécanisme de coordination de la formation des maîtres.

En 1975, alors que la Faculté des sciences de l'éducation revient à une structure par département, la Direction générale des programmes de cours du premier cycle met en place une Direction de la formation des maîtres comme il y avait également une Direction des sciences de la santé.

(1) Recommandation du Conseil universitaire. Création de la Faculté d'éducation. 1980-12-15.

Cette direction a, alors, pour mandat:

- d'établir des politiques en matière de formation des maîtres,
- de mettre sur pied des mécanismes de coordination,
- de conseiller la commission des programmes.

La nouvelle direction veut éviter que la formation des maîtres soit noyée dans l'ensemble des étudiants du premier cycle et cherche à coordonner tous les intervenants impliqués dans la formation des maîtres.

Les étudiants qui viennent prendre une mineure à la Faculté des sciences de l'éducation proviennent de 15 à 20 programmes majeurs différents.

Depuis l'abolition de cette direction en 1981, la Faculté des sciences de l'éducation est directement responsable des programmes de formation du primaire et des certificats en pédagogie. Les autres programmes relèvent des autres facultés.

A l'Université du Québec à Montréal(1)

En 1972, la Famille de la formation des maîtres à l'UQAM propose la nomination d'un coordonnateur général de la formation des maîtres sur le campus. Le département des sciences de l'éducation et la Famille de la formation des maîtres cherchent à exercer une forme de leadership sur le campus. Cette initiative n'a toutefois pas eu de suite.

Le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants

Face à l'absence de coordination interne, à l'invisibilité

(1) La formation des maîtres à l'UQAM. UQAM, Département des sciences de l'éducation. 1978, p. 20.

des clientèles de la formation des maîtres, le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants recommande, dans son rapport de 1979, que

> "chaque université se dote d'une instance disposant de pouvoirs décisionnels réels pour fins de coordination. Unique dans chaque université, cette instance devra assurer la participation de toutes les instances impliquées en formation et en perfectionnement des enseignants et elle devra coordonner les activités de la totalité des clientèles réelles d'enseignants"(1).

Concernant les expériences rapportées ci-dessus, le comité juge que ces "directions n'ont pas de pouvoir réel de coordination et n'ont qu'un pouvoir limité à une fraction des clientèles"(1).

Or depuis la publication de ce rapport, non seulement il n'y a pas eu d'autres initiatives en ce sens mais celles qui existaient ont été abandonnées, l'une en 1980 l'autre en 1981.

Plans de développement

Les plans de développement produits par les universités du Québec entre 1981 et 1983 ne font jamais mention d'actions à mener dans le secteur de l'éducation. L'éducation et la formation des maîtres ne sont nulle part une priorité pour les administrateurs d'universités.

L'examen des plans de développement des facultés et départements d'éducation nous permet aussi de constater l'absence de planification interinstitutionnelle du développement des programmes et de la recherche.

---

(1) Commisison d'étude sur les universités. Rapport du Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants. Québec 1979, p.40.

7.6 Conclusion

Cinq points ressortent:

a) En passant à l'université, la formation des maîtres est devenue plus spécialisée. Du moule monolithique qui la caractérisait au temps des écoles normales, elle apparaît maintenant éclatée, formée de composantes disciplinaires disconnectées.

Les conflits de juridiction ou la simple absence de liaison entre les facultés ou départements, la multiplicité des modèles éducatifs, ont empêché ou diminué la mise en place de programmes intégrés.

b) Dans un tel contexte, les tentatives de coordination ont toutes débouchées sur des échecs. Le rôle et le leadership des facultés d'éducation n'ont jamais été très clairs non plus. Les professeurs sont plutôt attirés par l'allégeance disciplinaire, celle que valorisent d'ailleurs l'université et le plan de carrière.

c) La formation des enseignants du secondaire a été mieux acceptée par les universités, soit parce qu'on la dispensait déjà, soit à cause de sa composante de spécialisation disciplinaire. Ce fait n'a pas accélérê la mise en place d'une formation adaptée à l'enseignement.

d) Les professeurs en éducation et les enseignants du milieu scolaire vivent dans des univers distincts sans liens organiques. L'université n'encourage pas, dans son système de promotion et ses priorités, des liens avec les milieux scolaires. La formation pratique n'est pas assumée par les professeurs en général. La pression de l'université s'exerce plutôt du côté des performances en recherche. La culture universitaire s'accommode mal des particularités de la formation des enseignants.

e) Aucune université n'a mis dans ses priorités l'éducation et la formation des maîtres.

Gouvernement du Québec
Conseil des universités

2301-0042
68-867-0520